

Orientação

RESUMO

O presente relatório de estágio incide sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representando o processo inicial de construção e de aprendizagem do desempenho profissional nos contextos educativos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

A prática educativa exercida alicerçou-se em convicções, valores e num enquadramento teórico e normativo exigente e preciso, através de uma triangulação harmoniosa, orientando uma pedagogia da prática educativa. A caracterização dos contextos educativos pretende demonstrar uma lógica e uma coerência entre as decisões pedagógicas e as particularidades dos mesmos.

Em termos metodológicos, optou-se pelo desenvolvimento de ações ao longo da prática educativa supervisionada, enquadradas na metodologia investigação-ação, por se considerar que dota as intervenções de intencionalidade educativa, apoiadas por uma componente reflexiva crítica e sistemática, que deve ser intrínseca à postura e atitude indagadora do docente. As dinâmicas de colaboração e de supervisão revelaram-se propiciadoras da reflexão sobre, na e para a ação, bem como para a problematização sobre a mesma. O relatório de estágio constitui-se como um momento de reflexão sobre a reflexão na ação, desenvolvendo um saber agir mais profícuo e seguro.

Neste sentido, o percurso formativo pressupõe uma articulação entre a indagação dos significados da prática com a teoria, sustentada e fundamentada por um quadro concetual rigoroso, servindo de alicerce a um desenvolvimento profissional, pautado por um processo socioconstrutivista da aprendizagem.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Reflexão; Investigação-ação; Desenvolvimento profissional; Colaboração.

ABSTRACT

This internship report falls upon the work developed on the ambit of the 2^o cycle of studies on Preschool Education and Education of the 1^o cycle of primary education and it represents the initial process of formation and learning of the professional performance in the educational contexts of preschool and of the 1^o cycle of primary education.

The educational practice exercised was based on convictions, values and on a theoretical and normative framework strict and precise, through a harmonious triangulation, that oriented a pedagogy of the educational practice. The characterization of the education contexts seeks to demonstrate a certain cohesion and cohabiting atmosphere between the pedagogic decisions and the particularities of each one.

Methodologically, the development of actions throughout the educational practice overseen, based on the action research methodology, was decided as the best course to take, due to considering that they endow the interventions of educational intent, supported by a reflective and critic component, that should be inherent to the inquirer attitude of the docent. The dynamic use of collaboration and supervision turned out to be conducive to the ponderation about, in and to the action, but also to the problematization of it. The internship report acts as a mean to ponder about the reflexion on the action, developing a more fruitful and safe way of precisely knowing how to take action.

In brief, the formative path involved an articulation between inquiring about the meanings of practice along with theory, supported and based on a strict conceptual framework, acting as a foundation to a professional development, marked by a social constructivist process of learning.

Keywords: Pedagogic practice; Reflection; Action Research; Professional Development; Collaboration.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Lista de Abreviações | IV |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal | 3 |
| 1. Desenvolvimento da profissionalidade docente: alicerces de um educador de infância e um professor do 1.º ciclo do ensino básico | 3 |
| 1.1. O papel da escola e do docente face à sociedade do conhecimento | 3 |
| 1.2. Visão socioconstrutivista de aprendizagem | 9 |
| 2. Particularidades da prática docente na educação pré-escolar | 13 |
| 3. Particularidades da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico | 20 |
| Capítulo 2 – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação | 27 |
| 2.1 Caracterização da instituição cooperante | 27 |
| 2.2. Caracterização do contexto educativo da educação pré-escolar | 32 |
| 2.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico | 37 |
| 2.4. Metodologia de investigação | 41 |
| Capítulo 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos | 48 |
| 3.1. Percurso pedagógico na educação pré-escolar | 48 |
| 3.2. Percurso pedagógico no 1.º ciclo do ensino básico | 65 |
| Metarreflexão – <i>entre pedras e pedrinhas alguma gota há-de haver...</i> | 82 |
| Referências Bibliográficas | 86 |
| Normativos legais e outros documentos | 104 |
| Obras de literatura para a infância | 106 |

LISTA DE ABREVIACÕES

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

h - horas

MEM – Movimento da Escola Moderna

n.º - número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Dá-me uma Gotinha de Água¹

Fui à fonte beber água
Ao rio para te falar,
Nem na fonte nem no rio (bis)
Nunca te pude encontrar.

Dá-me uma gotinha de água
Dessa que eu oiço correr,
Entre pedras e pedrinhas (bis)
Alguma gota há-de haver.

Alguma gota há-de haver
Quero molhar a garganta,
Quero cantar como a rola (bis)
Como a rola ninguém canta.

Fui à fonte beber água
Achei um raminho verde,
Quem o perdeu tinha amores
Quem o perdeu tinha amores
Quem o achou tinha sede.

Dá-me uma gotinha de água
Dessa que eu oiço correr,
Entre pedras e pedrinhas (bis)
Alguma gota há-de haver.

Alguma gota há-de haver
Quero molhar a garganta,
Quero cantar como a rola (bis)
Como a rola ninguém canta

¹ Versão musicada por *Ronda dos Quatro Caminhos*, um grupo musical que se dedica à recriação de tradições musicais portuguesas. Versão disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RaL2Rvb7ekA>

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio apresenta-se como um resultado de desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito do exercício da docência edificado por um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas e sustentadas por um quadro conceitual e normativo em constante reconstrução. Constitui-se como um elemento integrante da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que promoveu a incursão em estágio curricular num centro escolar, com a duração de um total de 440 horas durante um ano letivo, atribuindo, assim, 220 horas para cada nível educativo.

A prática pedagógica foi desenvolvida em diáde de formação, realçando a dimensão colaborativa e reflexiva, por enaltecer uma constante reconstrução social e cultural na criação de espaços de troca de conteúdos, práticas, convicções, atitudes, sempre na perspetiva de enriquecer e aperfeiçoar o fomento do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas.

A exploração e a examinação das situações imprevistas emergidas da prática reorganizou a forma de pensamento sobre a mesma, convocando impetuosamente saberes científicos das especialidades, pedagógico-didáticos, culturais e de investigação tal como a ficha de unidade curricular da PES o prevê. Pretendeu-se, igualmente, um desenvolvimento do saber pensar e agir nos contextos em busca de intervenções equitativas e inclusivas atendendo à diversidade dos atores; co construir projetos de intervenção sobre a prática que disseminassem o seu impacto na transformação dos contextos; e construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa que facilitasse a tomada de decisões em contextos únicos e singulares (Ribeiro, 2017).

O relatório evidencia, portanto, um percurso formativo realizado com um grupo de educação pré-escolar (EPE) e uma turma do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) imbuído de uma componente reflexiva, de modo sustentado e fundamentado de acordo com os pressupostos teóricos e legais apresentados. Assim, após a introdução, o documento estrutura-se em três capítulos dos quais incluem subcapítulos que apresentam evidências e articulações entre si devido à relação entre a teoria e a prática.

Neste âmbito, o primeiro capítulo subdivide-se em três pontos, sendo que o primeiro explana uma visão do papel da escola e analogicamente de um docente, bem como um conjunto de pressupostos teóricos ligados à conceção de aprendizagem tendo por base alguns contributos de abordagens curriculares como a do Movimento da Escola Moderna (MEM) ou a de Reggio Emilia que impulsionaram e sustentaram algumas opções metodológico-pedagógicas na prática educativa. Estas linhas orientadoras fundamentam a designação atribuída ao capítulo, pois contribuíram incessantemente para o amadurecimento da formação pessoal e profissional. Os dois pontos seguintes dizem respeito às especificidades de ambas as valências referentes à habilitação para um perfil duplo da docência da EPE e do 1.º CEB.

O segundo capítulo dedica-se às caracterizações da comunidade envolvente, da escola básica onde a PES se desenvolveu, bem como do grupo da EPE e da turma do 2.º ano do 1.º CEB. A sua coesão e coerência no relatório de estágio justificam-se mediante o modelo ecológico preconizado por Bronfenbrenner (1996), o qual evidencia a eficácia das atividades desenvolvidas, considerando a realidade socioeducativa. Além da caracterização, o capítulo ainda apresenta um ponto relativo à metodologia de carácter investigativo, que foi considerada como um mote de desenvolvimento das ações pedagógicas de forma interativa.

Seguidamente, surge o capítulo terceiro onde serão descritas e analisadas algumas ações desenvolvidas na PES, estabelecendo articulação com o primeiro capítulo que, como já referido, impulsionou as opções pedagógico-didáticas fundamentadas no percurso formativo, bem como com o capítulo segundo que informa o leitor das particularidades dos contextos educativos e sustentam igualmente a metodologia considerada ao longo da PES.

A metarreflexão analisa as fortes evidências e contributos do percurso vivido no estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e socioprofissionais, ilustrando simultaneamente o processo de aprendizagem desenvolvido no mesmo.

Acresce referir que após a metarreflexão são apresentadas as referências bibliográficas, normativos legais e outros documentos consultados, que acompanham a redação do documento como meio de fundamentação teórica e legal.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O enquadramento teórico e legal constitui-se como o momento em que se apresentam princípios gerais e orientadores da profissionalidade docente a nível legal e teórico, que orientaram a prática pedagógica.

O primeiro ponto refere-se ao papel geral da educação, na sociedade do conhecimento em que vivemos, acompanhado por considerações que buscam uma pedagogia da prática desenvolvida na PES. No segundo e terceiro pontos apresentam-se pressupostos específicos para o desenvolvimento do perfil e prática docente na EPE e no 1.º CEB.

O presente capítulo procura espelhar o início de uma construção identitária profissional, numa perspetiva integrante e integradora das aprendizagens promovidas ao longo da PES, e que resultaram numa articulação, que se pretendeu coerente, consistente e equilibrada, entre a indagação dos significados da prática e teoria.

1. DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ALICERCES DE UM EDUCADOR DE INFÂNCIA E UM PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. O papel da escola e do docente face à sociedade do conhecimento

Partindo de uma análise sociológica, a humanidade tem vindo a enfrentar mudanças a todos os níveis, resultado do crescente desenvolvimento tecnológico e do acesso imediato à informação pelo menos em países ditos desenvolvidos, como é o caso de Portugal, e sobre os quais se enquadra esta

reflexão. Por conseguinte, uma organização escolar, de acordo com o seu corpo próprio e finalidades, deve atender às implicações da sociedade do conhecimento para enfrentar os desafios que dela emergem (Agaoglu, 2006; Lima, 1998).

A hipervelocidade com que as mudanças surgem desencadeia transformações e estímulos dos quais tendem a colocar o ser humano numa ansiedade dominante. Este encontra-se no início de uma era onde a tecnologia impera tanto nas interações sociais como na busca e seleção de informação, devido à sua capacidade imensa de armazenamento. Nesta linha de raciocínio, a estimulação dos audiovisuais, mediante o grande volume de informações, causa no cérebro uma sobrecarga cognitiva, devido à atividade máxima e rápida que a tecnologia permite (Silva & Silva, 2017). Apesar dos notáveis avanços tecnológicos, fomentam, assim, o facilitismo e a ânsia provocada pelos imensos êxtases de informações. De outro modo, metaforicamente, o ser humano com a tecnologia tem à sua disponibilidade a usufruição do botão de avanço e recuo na escuta de uma música. Pode assim levar o indivíduo à procura incessante de viver o refrão de uma música, o êxtase, o culmino da música, negligenciando nesta era digital o retorno à calma e à serenidade pessoal presentes nas estrofes que lidimam o refrão. Um exemplo concreto, do parágrafo referido, será mencionado no terceiro capítulo na ação do 1º CEB.

Simultaneamente à instabilidade, onde o exercício da escuta e da espera é alienado da realidade atual, surge o tempo de questionamento de princípios morais e éticos, acompanhado por um processo sociológico de individualização crescente (Girola, 2005). Deste modo, subjacente à teoria do desenvolvimento moral preconizado por Kohlberg (1984), a postura dos atores prepondera no cultivo de valores éticos e deontológicos, uma vez que atitudes determinam comportamentos; e estes, por sua vez, contagiam pessoas, evidenciando a existência de um ciclo transmissivo, relacional e social. Neste processo cíclico, considerou-se, assim, emergente o fomento de uma cultura colaborativa e participativa entre todos os que formam e estruturam, nomeadamente numa organização escolar, procurando uma educação de qualidade e democrática (Moss, 2012).

A propósito do processo de individualização crescente, acresce referir que a educação não se pode pautar por princípios mercantilistas, pois é com base nestes que se pensa que nasce a competitividade aliada à valorização dos

resultados em detrimento dos processos, permeando um individualismo egoísta afastado de princípios éticos, sociais e democráticos, o que desabrocha anomias do ponto de vista sociológico (Girola, 2005). Assim, nega-se o verdadeiro valor da educação que tem como objetivo transformar as pessoas, e estas a sociedade, como Freire autentica, e de emancipar o indivíduo nas suas diversas esferas, na interação com o outro, como está contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo no segundo artigo.

Pensa-se que também considerando a multiculturalidade das sociedades que se desejam ser inclusivas, o respeito à diferença deve ser assegurado. A educação deve, assim, orientar-se sob uma pedagogia diferenciada, na medida em que deve contribuir para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, teoria preconizada por Gardner (2001), e estilos de aprendizagens, permitindo que cada criança “vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996, citado por Perrenoud, 2000a: p. 9).

A propósito da busca por uma educação de qualidade, nomeiam-se os quatro pilares da educação elencados por Delors et al. (2010, p. 6) pois tiveram a sua importância na prática pedagógica: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer* e a *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*. Deste modo, o fomento pela convivência desenvolve compreensão pelo outro e empatia. O *aprender a ser* influenciou igualmente a postura desenvolvida, pois a presença da mestrandia constituiu uma fonte de exemplo para os grupos, quer seja na linguagem verbal, quer seja não-verbal.

Neste contexto, Sanches (2011) alega que um docente, enquanto membro de um conjunto díspar e diversificado de pessoas, deve incluir todos no processo de aprendizagem independentemente das diferentes culturas e identidades pessoais. Esta conduta pressupõe a premência de um docente cultivar valores éticos e deontológicos ao longo do seu percurso profissional, a fim de garantir o direito à educação a todos, conforme homologado no Decreto-Lei (DL) número (n.º) 240/2001 de 30 de agosto referente à dimensão profissional, social e ética que descreve o perfil de desempenho geral do educador e professor. Esta missão deve ser igualmente partilhada pela instituição escolar, à qual está confiado o dever de “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrarem-se ativamente na sociedade”, segundo o DL n.º 75/2008 de 22 de abril.

A escola enquanto meio socializador institucional deve estar ao serviço da democracia, já que o Estado a deve promover, conforme consagrado no artigo 73.º ponto dois da Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto). A respeito do princípio democrático, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, compactada no DL n.º 86/1986 de 14 de outubro, no artigo segundo referente aos princípios gerais, a educação deve formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Urge, nesta conformidade, proporcionar aprendizagens significativas e relevantes com o objetivo de formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e reflexivos (Brito & Purificação, 2017; Lima, 1998).

A partilha e a aprendizagem com o outro implicam uma constante construção social, cultural e pedagógica, o que aproxima a escola à veiculação de dinâmicas colaborativas, que influenciam diretamente os atores do processo educativo, bem como o próprio ensino, tornando-o mais autêntico, através de uma compreensão ecológica (Fullan & Hargreaves, 2000; Ribeiro, 2016). Neste âmbito, destacam-se os climas e ambientes favoráveis de trabalho que permearam nas tríades pedagógicas (par pedagógico e orientadora cooperante de cada contexto educativo) formadas na PES, tornando mais propício o alcance dos novos modos e padrões de relações exigidos entre os docentes, na medida em que se goza de um espaço de troca de conteúdos, práticas, crenças, atitudes, sempre na perspetiva de enriquecer e aperfeiçoar as práticas educativas. Com efeito, busca-se um aperfeiçoamento da escola, através do espírito de equipa, da união, da colaboração, capaz de fortalecer o desenvolvimento individual, pois assim se “constituem forças poderosas em prol das mudanças” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 22). Além disso, a formação ao longo da vida (*life long learning*) impõe-se como uma prioridade na formação e na profissão docente, uma vez que se deve formar num processo contínuo e continuado para ser capazes de responder às necessidades dos contextos, como irá ser aclarado no capítulo segundo na metodologia de investigação (Alonso & Silva, 2005).

Patenteiam-se, neste sentido, os dez domínios de competências prioritárias na formação de professores que visam encaminhar os docentes para esta prática pedagógica. Essas competências de referência passam: por organizar e dirigir situações de aprendizagem; por administrar a progressão dessa aprendizagem; por conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; por envolver os

alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; por trabalhar em equipa; por utilizar as novas tecnologias; por enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; por administrar a sua própria formação contínua por participar na administração da escola; e por informar e envolver os encarregados de educação e as famílias (Perrenoud, 2000a). Pensa-se ter mobilizado e aprimorado no percurso da PES a maioria das competências elencadas, na medida em que a dinamização das atividades permitiu dirigir situações de aprendizagem, atendendo ao envolvimento e à diferenciação pedagógica, bem como administrar a progressão das aprendizagens das crianças.

Nesta conformidade, para atender ao conjunto de competências elencadas, convocam-se princípios estratégicos que o Movimento da Escola Moderna (MEM) tem vindo a defender, e que se pensa terem estado presentes no modelo de formação ao longo da PES. A título exemplar, a comunicação entre profissionais de educação, onde se verificou uma diversidade geracional, estimulou o processo evolutivo da formação inicial (Folque, 2014; Niza, 1996). Deste modo, a partilha de testemunhos das orientadoras cooperantes, prática comum no MEM, revelou-se uma prioridade estratégica devido não só à partilha do saber experiencial, como também ao valor da dimensão da afetividade, como refere a autora Ribeiro (2016).

O conceito de supervisão e sua prática, sempre presente na PES e essencial na formação docente, associa-se fortemente ao de desenvolvimento profissional e ao de profissionalidade docente, visto ser um processo de acompanhamento e de regulação de uma atividade que ocorre em cenários onde as pessoas se encontram em desenvolvimento. Constitui-se, segundo Alarcão (2014, p. 29), o “coração”, o “motor” do desenvolvimento profissional, procurando e melhorando um ensino e uma educação de qualidade.

Em contexto da PES, a interação estabelecida entre o par pedagógico, o supervisor institucional, as orientadoras cooperantes, e a mestranda revelou-se um meio eficaz de construção de experiências educativas de qualidade e de aperfeiçoamentos pedagógicos necessários. Esse processo supervisivo ocorreu num contexto dinâmico, reflexivo e dialogado. Apontam-se momentos específicos como as reuniões pós-ação que visavam a reformulação do saber-fazer e ser, assinaladas pelo olhar catalisador do supervisor institucional sobre as práticas observadas, que permitiu melhorias e transformações no

desempenho profissional, como se procurará ilustrar nos segundo e terceiro capítulos (Alarcão & Canha, 2013; Ribeiro, 2007),

Neste âmbito, sendo a escola um espaço social de indagação que visa a transformação, o docente, enquanto sujeito reflexivo da sua própria ação, não deve descurar a dimensão afetiva da criança, ligada às estruturas somáticas e ao desenvolvimento neurológico e da cognição (Ferreira & Santos, 2000; Zabalza, 1997). Com efeito, para dar resposta às necessidades de cada criança, o docente deve recorrer à observação minuciosa e cuidada de um determinado contexto, onde o sujeito influencia e é influenciado em processos de interação mútua. O modelo ecológico preconizado por Bronfenbrenner (1996) expressar-se-á no capítulo segundo por ser indispensável na análise da interrelação de influências como meio potencial de compreender múltiplas realidades que se presentificam nos contextos educativos.

Neste sentido, promover estes momentos de interação implica que as famílias juntamente com os docentes assumam um papel fulcral na transição da EPE para o 1.ºCEB, articulando-a, procurando uma continuidade educativa, na medida em que essa passagem para a criança não resulte num desfasamento entre a realidade vivida e a que será vivida. Por conseguinte, a interação entre os microssistemas ecológicos permite compreender o crescimento e a aprendizagem das crianças, promovendo uma transição educativa harmoniosa (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016). Note-se que não implica antecipar metodologias e estratégias de aprendizagem próprias do 1.º CEB, dado que o desenvolvimento é um processo gradual que ocorre em ambos cenários microssistémicos e nas suas interrelações e não uma antecipação dos mesmos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Se o papel de um agente educacional é propiciar ambientes estimulantes de promoção do desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança, não pode ignorar a sua integração plena na sociedade, pelo que deve dinamizar momentos facilitadores da transição dos educandos para níveis educativos ulteriores (Vasconcelos, 2009). Entenda-se que este processo não surtirá os efeitos desejáveis apenas em momentos esporádicos e descontextualizados, por isso, a jornada de aprendizagem das crianças deve contemplar o envolvimento das famílias e a colaboração de profissionais entre os mesmos e de diferentes ciclos para criar bases seguras de apoio, de bem-estar emocional e de qualidade nas transições ecológicas, visto ser uma etapa de profunda mudança nos vínculos afetivos da

criança (Castro, Argos, & Ezquerro, 2015; Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Monge, 2016). Por estes pressupostos, na prática pedagógica na EPE proporcionaram-se momentos de interação entre grupos de ciclos diferentes, como se irá verificar no capítulo terceiro.

A colaboração entre profissionais de diferentes ciclos deve procurar a continuidade às aprendizagens promovidas na EPE no 1.º CEB, dado avultar a construção de um novo conhecimento mediante os saberes anteriores, num contínuo experiencial (Formosinho, 2016). A concretização idílica deste fenómeno colaborativo entre grupo de docentes justifica-se não só pela promoção da discussão de ideias e de partilha de práticas pedagógicas, mas também pela produção de efeitos motivadores e de segurança individual na superação de conflitos que originam cognições mais conscientes e frutíferas. Neste sentido, nas dinâmicas colaborativas que se procuraram incorporar no decurso da PES, quer com as tríades quer com o par pedagógico, desenvolveram-se conhecimentos das práticas emanadas da reflexão, procurando enriquecer o desempenho profissional (Roldão, 2007).

Em suma, o alcance desta exigência formativa, através de processos supervisivos e colaborativos, no sentido da afirmação da profissionalidade docente e do desenvolvimento profissional, revelou-se imprescindível, contribuindo para um enriquecimento profissional mais seguro e profícuo (Roldão, 2005).

1.2. Visão socioconstrutivista de aprendizagem

Com a expansão gradual do conceito moderno de infância, devido à contribuição de vários pensadores e filósofos que debruçaram o seu estudo sobre o tema, o papel da criança na sociedade foi adquirindo maior visibilidade. Atualmente reconhece-se a criança como um ser bastante complexo em termos de características físicas e intelectuais (Koops, 2012).

O conceito aprendizagem implica atender a um conjunto de processos para atingir o conhecimento desejado ou proposto. Conquanto, no presente subponto importa refletir e evocar teorias de desenvolvimento preconizadas por

pedagogos de referência para elucidar o percurso pelo qual se optou para as crianças dos contextos concretizarem uma aprendizagem plena.

A teoria do desenvolvimento da aprendizagem em espiral, preconizada por Bruner (1960), implica uma progressão na apropriação de conceitos e conteúdos que se repetem com maior complexidade ao longo dos anos, de forma a agregar e tornar consistente novas dimensões conceituais. Adicionalmente, Bruner (1999) sublinha que para que a informação seja apropriada de modo eficaz, tem de ser traduzida na resolução de problemas da criança, através do erro, ensaio, pesquisa e investigação. Assim sendo, o sentido da aprendizagem constrói-se em grande parte mediante vivências e experiências, baseadas em aspetos da vida real, visto que a criança não é um recipiente que recebe informação e incorpora-a descontextualizadamente (Carvalho & Diogo, 1999; Perrenoud, 2006). Ora, se a aprendizagem escolar interage com a elaboração de conhecimentos culturais recorrendo à atividade pessoal, estima-se que o docente considere os conhecimentos prévios da criança, aproveitando-os para a eficácia das aprendizagens (Folque, 2014; Mauri, 2001; Niza, 1996).

Ausubel e Sullivan (1989) alertam igualmente para a valorização do conhecimento prévio da criança, uma vez que já possui uma estrutura cognitiva necessária para o enquadramento significativo de novas informações. Deste modo, a aprendizagem, de acordo com uma abordagem humanista, assume-se como um processo ativo, no qual a criança constrói, enriquece, reestrutura, integra e diversifica através do estabelecimento de relações e coordenação entre os seus esquemas de conhecimento a partir do sentido e significado que atribui aos conteúdos, como se evidenciará no capítulo terceiro (Carvalho & Diogo, 1999; Solé & Coll, 2001; Onrubia, 2001). É demonstrado, assim, o fomento de aprendizagens significativas, uma vez que todo o nosso conhecimento armazenado renova-se de modo fluído e dinâmico, não posicionando estaticamente os esquemas de significação nas redes mentais (Beane, 2003).

Face ao panorama histórico-social, revela-se emergente a concretização de um percurso de aprendizagem segundo uma perspetiva socioconstrutivista. Esta pressupõe que a criança construa o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, ideias e pessoas. Posto isto, a aprendizagem de conhecimentos implica igualmente a aprendizagem de ações por parte da criança na interação com o grupo (Hohmann & Weikart, 2011; Zabala, 2001).

Com efeito, deve-se ocasionar à criança a oportunidade de observação, experimentação, análise, comparação, argumentação, estabelecer relações, levantar hipóteses ou de pesquisa. Piaget realçou igualmente o valor da experiência física sobre os objetos, uma vez que através de ações efetuadas nestes, possibilita-se a extração de conhecimentos mediante abstrações, seguidas de intenções educativas (Carvalho & Diogo, 1999; Ausubel & Sullivan, 1989; Onrubia, 2001). Destarte, no decorrer da PES, como se evidenciará no terceiro capítulo, tentou-se organizar ambientes estimulantes com a presença de materiais e equipamentos diversificados, que proporcionassem às crianças experiências enriquecedoras e simultaneamente que fossem ao encontro das necessidades e interesses individuais e do grupo (Lino, 2012).

O espaço como terceiro educador é proliferado pela abordagem curricular Reggio Emilia que alega que as crianças devem ser encorajadas a explorar o ambiente e a si próprias através de múltiplas linguagens naturais e modos de expressão (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Acrescenta-se ainda que, inspirado na pedagogia fröbeliana, Montessori (1972) defende uma educação sensorial imbuída de ludicidade enquanto exponencial modo de aprendizagem, dado avultar motivações e predisposições no favorecimento de energias do ambiente educativo, como será aprofundado no capítulo segundo e evidenciado em algumas ações desenvolvidas no capítulo terceiro (Spodek & Brown, 1998).

Vygotsky (1978) marcou a interação como o eixo central no processo de aprendizagem ao defender a importância do relacionamento e interação com os outros como origem dos processos de desenvolvimento humanos (Onrubia, 2001; Perrenoud, 2006). Assim, a aprendizagem baseia-se igualmente nas interações personalizadas enquanto componente afetiva basilar.

Nesta conformidade, o método de trabalho cooperativo alusivo à promoção do desenvolvimento da criança numa perspectiva de um *eu* em interação com o grupo, colocando especial enfoque no envolvimento desta na construção de aprendizagens, torna-se mais significativo quando se desenvolve com grupos heterogêneos, quer a nível geracional, quer cultural para propiciar um enriquecimento cognitivo e sociocultural da criança, através de uma perspectiva sociocêntrica (Folque, 2014; Lopes & Silva, 2008). Vejam-se como exemplos ilustrativos no capítulo terceiro a atividade organizada com duas turmas do 1.º CEB sobre travalinguas, que produziram significação nas experiências em

contexto; ou a criação de momentos de interação entre ambos os níveis educativos proporcionados no contexto da EPE.

Esta organização diversificada dos grupos possibilitou igualmente a promoção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), alicerçado no socioconstrutivismo, estudado por Vygotsky (1978), onde o contacto estabelecido entre crianças de idades diferentes ou com adultos torna-se um meio promotor de aprendizagem rica e significativa (Folque, 1999).

Ressalva-se a aprendizagem cooperativa enquanto estratégia pedagógica dinâmica, motivante e enriquecedora que se refere ao trabalho em pequenos grupos que permite aprendizagens mais intensas e uma maior rede de troca de ideias, uma vez que à medida que as crianças se vão envolvendo em atividades, desenvolvem capacidades como a capacidade de diálogo, de investigação e de negociação (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005). Nesta conformidade, reconstitui-se uma compreensão mais funda através dos processos e dos circuitos vividos, da construção, apropriação e circulação dos saberes científicos e culturais (Carvalho & Diogo, 1999; Niza, 1996).

Destarte, a aprendizagem, entendida como um processo de construção do conhecimento, a qual as crianças traçam os seus próprios caminhos para a sua concretização, relaciona-se intimamente com fatores relacionais, afetivos e emocionais que atuam de modo incisivo sobre a mesma, na medida em que são potenciadores das construções do autoconceito e da autoestima pessoal. Neste sentido, a forma como cada criança olha para si mesma influencia a sua predisposição para o seu processo de desenvolvimento (Mauri, 2001; Mesquita, Rodrigues, Ribeiro, & Lopes, 2016).

Urge, portanto, disseminar uma pedagogia diferenciada, em que cada criança é respeitada e vista com singularidade e unicidade, dado que por natureza, cada grupo e cada criança constrói uma trajetória de aprendizagem, constituindo como um recurso cultural e de aprendizagem igualmente (Niza, 2017; Perrenoud, 2000b). É possível verificar a atenção atribuída à diferenciação pedagógica nas sucessivas planificações elaboradas. Deste modo, a exigência do método inclusivo aliado à equidade foi tido em consideração, pois todas as crianças foram envolvidas no processo de aprendizagem através da ponderação de estratégias estabelecidas e diferenciadas (Tomlinson, 2008). Importa diferir equidade de igualdade, uma vez que este, ao invés da igualdade, consiste na adequação das ações às necessidades humanas ou às situações

concretas. A igualdade, por sua vez, prescreve a ausência da diferença, sucumbindo a educação à incapacidade de reconhecer e potenciar as capacidades próprias do indivíduo (Cadima, 2008; Sanches, 2011).

Em sùmula, um docente dinamiza ações pedagógicas, procurando atender a critérios como cooperação, significação, envolvimento ativo de todas as crianças e interligação de conteúdos, que num clima de descoberta se configurem aprendizagens significativas numa abordagem holística, relacional (Lipman, Oscanyon, & Sharp, 2001; Mesquita et al., 2016). Algumas delas permanecerão no profundo inconsciente e outras serão revividas com frequência na memória (Fernandes, 1994). Uma aprendizagem torna-se, deste modo, significativa, quanto maior for o estabelecimento de relações de sentido entre conteúdos novos e os conhecimentos prévios, prevalecendo a dimensão filosófica e sensorial, inerente à construção do conhecimento (Miras, 2001).

2. PARTICULARIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é umas das fases mais importantes na formação do indivíduo, visto ser a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, tendo, por isso, como função basilar estimular ambientes provocadores de situações fecundas de aprendizagens. O jardim de infância apresenta-se, assim, como um local fundamental para o desenvolvimento holístico e pleno das crianças, na medida em que, para muitas, este é o local, onde passam várias horas dos seus dias, onde aprendem fora do contexto familiar ou da primeira socialização as primeiras competências afetivas, emocionais, cognitivas e sociais (Mesquita-Pires, 2007). A EPE deve ser, no entanto, complementada pela ação da família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (DL n.º 5/97 de 10 de fevereiro; Lopes da Silva et al., 2016).

Destaca-se que esta primeira etapa da educação deve igualmente proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, além de

estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade e incentivar a participação das famílias no processo educativo (DL n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Reconhecendo que cabe, primeiramente, à família a primeira educação dos educandos, a frequência da educação pré-escolar é facultativa até as crianças completarem o seu quinto aniversário. Porém, compete ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da mesma, tal como está descrito nos termos da Lei-Quadro (DL n.º 5/97 de 10 de fevereiro). A propósito deste objetivo, o mesmo foi discutido na Assembleia da República levando avante a que o Governo implementasse até ao fim da legislatura, no ano 2019, a universalidade da oferta da EPE para todas as crianças com 3 anos (Viana & Lopes, 2017).

A EPE objetiva a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania. Considerando o desenvolvimento global de cada criança e o respeito pelas suas particularidades, urge portanto o educador adotar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas. Como tal, o desenvolvimento da expressão e da comunicação nestas idades precoces, através da utilização de linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, e de compreensão do mundo, desperta na criança a curiosidade e o gosto por aprender. Neste sentido, preconizou-se uma pedagogia da infância que assumiu o brincar como metodologia essencial, que valorizasse a dimensão criativa como fator condicional ao desenvolvimento neurológico, visto que as estruturas somáticas se ligam aos sentidos (DL n.º 5/97 de 10 de fevereiro; Kishimoto & Pinazza, 2008).

À semelhança do ponto anterior, referir-se-á alguns aspetos relativos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assumindo-se como um documento de apoio à construção e gestão de objetivos pedagógicos no jardim de infância com base na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Subdivide-se o documento orientador em três grandes capítulos, contudo apresentam relações exponencialmente evidentes e ecológicos entre si, nomeadamente em “Enquadramento Geral”, “Áreas de Conteúdo” e “Continuidade Educativa e Transições” (Lopes da Silva et al., 2016).

O enquadramento geral expõe fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa ligada à construção e gestão do currículo que apresenta características próximas da metodologia de

investigação-ação (observar, planejar, agir, avaliar) onde a sua atenção se apresenta no capítulo segundo, dado permitir adequar as práticas pedagógicas às exigências e particularidades de cada contexto e de cada educando; e a importância da organização do ambiente educativo.

Após a apresentação do enquadramento geral, proceder-se-á a breves considerações acerca das áreas de conteúdo. Iniciando pela área da Formação Pessoal e Social, destaca-se que além de se desenvolver transversalmente nas diversas áreas, é considerada especialmente no documento orientador do Pré-Escolar pela intencionalidade educativa que lhe deverá ser inerente. Baseia-se no fruto de um ambiente relacional para a criança construir a sua identidade e autoestima; independência e autonomia, e consciência de si como aprendiz, num convívio democrático e de cidadania (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à área de Expressão e Comunicação, esta subdivide-se em domínios, nomeadamente da Educação Física; da Educação Artística que apresenta subdomínios como as artes visuais, o jogo dramático/teatro, música e dança; da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no qual se devem criar estratégias para promover a aprendizagem adequada da leitura e da escrita; e da Matemática. A dança é alvo de alguma dúvida, sendo que nas OCEPE surge no “Domínio da Educação Artística”, enquanto no Programa do 1.º CEB consiste num dos Blocos de Expressão Físico-motora. Uma vez que o Programa já remonta a 1991, enquanto as OCEPE datam de 2016, esta diferença poderá refletir, de alguma forma, uma mudança de paradigma, contudo é ainda inegável que a dança articule as expressões físico-motora, musical e dramática (*idem*).

Igualmente presente nas OCEPE, a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança por fazer parte do meio que a rodeia, o que desperta interesse em compreender o funcionamento orgânico envolvente. A fusão das ciências físico-naturais e das ciências humanas e sociais emerge da necessidade de a criança compreender o mundo na sua globalidade e complexidade, pois o Homem constrói-se enquanto indivíduo em sociedade no meio ambiente (Martins & Veiga, 1999).

Relativamente ao capítulo terceiro das OCEPE, designadamente “Continuidade Educativa e Transições”, este distingue dois tipos de transições educativas: horizontais, que apresentam características próximas das transições ecológicas e as relações entre sistemas familiar e escolar já referidas por

Bronfenbrenner (1996), das quais o Educador terá de atender para melhor compreender e adequar a sua ação, procurando estabelecer contacto com as famílias para delinear atividades próximas das vivências das crianças, promotoras de aprendizagens significativas para, assim, respeitar identidades próprias; e as transições verticais dizem respeito à passagem de ciclos institucionalmente estabelecidos que de acordo com a idade da criança, esta realiza passagens para novas etapas as quais devem ser premeditadas e articuladas como já explicado no primeiro ponto do capítulo (Lopes da Silva, et al., 2016).

A propósito das transições verticais, já explanadas no ponto anterior, importa destacar novamente que se proporcionaram momentos de interação entre ambos os ciclos, como foi a apresentação do projeto dos peixes do grupo da EPE num espaço sala de aula do 1.º CEB e a apresentação das construções das tendas à mesma turma do 1.º CEB, porém no espaço exterior da EPE, como irá ser aclarado no capítulo terceiro, dedicado ao ponto da descrição e análise das ações desenvolvidas na EPE.

O desenvolvimento curricular referente às áreas de conteúdo deve decorrer de forma aberta e flexível, assente na participação da criança e na negociação, podendo ser desenvolvidos projetos e trabalhos de investigação com interesse para a criança (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003).

Deste modo, os conhecimentos sobre o educando não podem ser construídos com base em procedimentos experimentais e científicos, devem antes ser construídos no decurso da vivência em contexto (Ferreira-Alves & Gonçalves, 1997). Tal como ocorre com a visão sobre o conhecimento associado aos conteúdos pois este não é perspetivado como um objeto a atingir intelectualmente por cada criança, mas sendo concebido como um processo de construção contínua através dos vários estádios do processo de aprendizagem (Torres, O’Cadiz, & Wong, 2002).

A avaliação, enquanto questão fraturante e tópico gerador de divergências, é definido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, onde consta que o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. Contrariamente à classificação desprovida de sentido e de intencionalidade educativa, a avaliação assume-se,

não como um meio de classificação, mas como um processo de regulação. Ora, regulação designa um ato intencional que contribui para a progressão ou redirecionamento da aprendizagem, através da ação sobre os mecanismos que a constituem. Como tal, deve estar integrada no processo de aprendizagem, ao invés de ser encarada como um fator à parte, restringido ao fim em si mesmo e sem qualquer intencionalidade educativa (Abrantes, 2002; Cunha, 2012; Fernandes, 2004).

No caso particular da EPE, a avaliação não se assume como um assunto tão controverso e gerador de tensões como ocorre nos ciclos de ensino da escolaridade obrigatória, ainda assim, ao longo dos últimos anos a discussão e as próprias orientações institucionais aparentam começar a tender para uma escolarização precoce, correndo o risco de avaliar as crianças e não o progresso das suas aprendizagens. Porém, de acordo com o atual paradigma de avaliação, esta deve ser realizada com base no processo, de modo a situar a evolução da aprendizagem de cada criança ao longo do tempo e a permitir reorientar as ações pedagógicas, e não através de uma medida uniforme, que não contemple os diferentes ritmos de aprendizagem (Coll & Martín, 2001; Cunha, 2012; Lopes da Silva et al., 2016).

Assinalam-se as dimensões pedagógicas como fatores que determinam o sucesso das práticas pedagógicas na educação de infância, nomeadamente as interações, o espaço, o tempo e os materiais. O educador de infância deve, assim, organizar o espaço, o tempo e os materiais de acordo com as necessidades das crianças, de forma a promover aprendizagens significativas, para além de que deve assegurar interações promotoras de segurança e autonomia e de valores éticos e sociais. É igualmente imprescindível garantir um tempo lúdico à criança, de modo a que esta possa brincar, descobrir e explorar. Este carácter lúdico na exploração de ideias e materiais dar-lhe-á a possibilidade de refletir e questionar, permitindo o envolvimento e a compreensão do mundo que a rodeia (Folque, 2014).

Com efeito, Rinaldi (2001) afirma que é necessário aprender a ouvir a infância com todos os sentidos e não só com os ouvidos. Realça-se, portanto, a importância da escuta por parte do educador, sendo esta um direito atribuído à criança enquanto cidadão participativo, ético e responsável, com o intuito de promover o respeito, a construção de significados, assumindo-se como um veículo para o sucesso educativo (Castro, Argos, & Ezquerro, 2015). Numa lógica

de associação entre o olhar sensível e a escuta atenta que o educador deve ter, realça-se, neste sentido, a criatividade como dimensão do conhecimento do agente responsável, pois as suas capacidades desenvolvem-se mediante a sua originalidade e o seu conhecimento sobre os diferentes domínios com o fim de edificarem aprendizagens significativas (Marta, 2015).

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este deve, assim, promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, fomentando a cooperação e garantindo que todas se sintam valorizadas e incluídas no grupo (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Nesta conformidade, importa referir que o MEM e outros modelos curriculares como High/Scope e Reggio Emilia, com o intuito de respeitarem as motivações, interesses e necessidades da criança, assumem o trabalho de projeto como uma orientação pedagógica, destacando o papel fulcral das dimensões pedagógicas supracitadas. Nesse sentido, os projetos consistem em estratégias de aprendizagem para dar resposta às necessidades e motivações das crianças (Reis & Martins, 2017). Acresce-se ainda que a organização do trabalho em pequenos grupos, de acordo com motivações individuais na criação de projetos, ajuda a conhecer melhor a criança e consequentemente na preparação conjunta do trabalho na sala de atividades (Kilpatrick, 2008).

Desta estrutura orientadora, surgem diferentes tipos de projetos nas salas de atividades que o MEM assinala, designadamente projetos de intervenção, ligados à resolução de problemas, projetos de investigação, onde se procura dar resposta a uma questão-problema ou de estudo de um tema específico e, por último, um projeto de produção, que tem por base um desejo específico do grupo (Folque, 2014).

A metodologia de trabalho de projeto preconizado por Kilpatrick (2008) desenvolve-se em cinco fases, como se ilustra na tabela 1:

| | |
|---------|--|
| 1ª fase | Definição do problema/objeto de estudo |
| 2ª fase | Planificação e lançamento do trabalho |
| 3ª fase | Execução do projeto |
| 4ª fase | Divulgação do trabalho |
| 5ª fase | Avaliação |

Tabela 1: Fases da metodologia de trabalho de projeto (adaptada de Reis & Silva, 2017, p. 63)

A primeira fase concebe-se quando surge um tópico de interesse, partindo para a construção de um *brainstorming* em conjunto. O *brainstorming* permite estabelecer uma base comum de informação entre o grupo, possibilitando a identificação de conhecimentos que as crianças já detêm acerca do tópico para o educador organizar e providenciar situações que apresentem informações novas sobre o projeto (Katz & Chard, 2009).

A planificação pressupõe a organização e a operacionalização do trabalho, embora existam diferentes maneiras de organizar as tarefas, pois pode igualmente depender do tipo de assunto a ser estudado, como se irá verificar na imagem presente no capítulo terceiro alusivo ao projeto dos *tsunamis*. Possibilita, igualmente, o desenvolvimento de capacidades como de diálogo, de investigação e de negociação numa dinâmica própria em busca de uma convivência democrática respeitadora das idiossincrasias presentes (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005).

O projeto referido não foi sujeito a divulgação, embora outros tenham sido como o projeto dos peixes e das construções, como irão ser descritos e analisados no capítulo supramencionado. Porém, procedeu-se à avaliação do mesmo, pois compararam-se as afirmações e questões que se elencaram antes de executar o projeto e que descobertas se fizeram, relançando novas questões e um novo projeto, neste caso, sobre o animal peixe (Reis & Martins, 2017).

Este tipo de abordagem assume-se como um método inclusivo, onde os educandos se envolvem ativamente e são estimulados a interagir com objetos, pessoas e o ambiente. É um estudo aprofundado que visa a descoberta de novas informações imposto por um cunho pragmático ocorrido na ação-experiência. Desta forma, o educador é capaz de gerir e orientar intencionalmente as orientações curriculares (Gambôa, 2011). Considerando que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico incide na habilitação profissional da docência num quadro de construção de perfil duplo de duas valências educativas, importa elucidar que a metodologia de trabalho de projeto, apesar de não ter sido desenvolvida na prática pedagógica do 1.º CEB por motivos logísticos do contexto, poderia ser adotado neste nível educativo, devido às potencialidades que apresenta no desenvolvimento e no fomento de aprendizagens.

Considerando a partir da metodologia de trabalho de projeto a negociação do currículo, o modelo do MEM propõe, ainda, “um currículo baseado nos

problemas e motivações da vida real” (Folque, 1999, p. 6), relacionando a escola com a cultura social, na qual está integrada. A aprendizagem que parte das questões do dia-a-dia, dos interesses e necessidades das crianças permite proporcionar uma aprendizagem efetivamente mais significativa e com significado social (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Além disso, os projetos desenvolvidos nas salas de atividades que partem, de igual forma, dos interesses das crianças, contribuem também para a construção de aprendizagens significativas. De acordo com Niza (2012), a comunicação torna-se necessária no processo e no produto dos projetos de trabalho, pois confere significado espontâneo às aprendizagens através de uma tensão organizadora que acompanha a estrutura do conhecimento.

Em suma, o educador de infância deve dar tempo suficiente para as crianças investigarem e se envolverem nos projetos, tendo por base um ambiente adequado e suficientemente motivador que desperte os sentidos e conduza o desenvolvimento intelectual da criança. É de acordo com este princípio básico sustentador da educação e da cultura humana que se criam condições para a promoção do desenvolvimento de competências que permita à criança compreender e interpretar o mundo envolvente enquanto ser aprendiz, autónomo e autorregulador (Angotti, 2008; Folque 2014).

3. PARTICULARIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em regime de monodocência, um professor do 1.º CEB deve apresentar capacidades reflexiva, investigativa e participativa acrescidas devido às pressões colocadas em torno do cumprimento dos diversos programas para, assim, poder intervir com qualidade nas suas ações pedagógicas (Nóvoa, 2009).

Numa primeira instância, atender ao desenvolvimento holístico dos alunos implica combater o sectarismo vicioso da apropriação do conhecimento enquanto exclusivo método de ensino, sucumbindo a interação em sala de aula a um suporte securizante, o manual, que na maior parte das vezes funciona como um instrumento dogmático, que anula a flexibilidade das práticas

pedagógicas (Tormenta, 1996). Todavia, quando aplicado de um modo tanto contextualizado como adequado, constitui-se como um mote gratificante de aprendizagem e igualmente de aproximação com o gosto pelo impresso (Sequeira, 2000). Por conseguinte, um professor deve analisar constantemente a qualidade das tarefas apresentadas pelos manuais escolares, visto que o interesse pelo lucro de vendas dos manuais das editoras é maior do que a preocupação com princípios pedagógicos e científicos adequados. Estas adaptam-se, assim, ao mercado de trabalho do que aparenta ser melhor ao senso-comum, criando suscetibilidades evidentes (Tormenta, 1996).

Urge, por isso, um trabalho minucioso ao professor na escolha de recursos diversificados e pedagógicos promotores de desenvolvimento, em que o mesmo é responsável por criar espaços para que o aluno pense e reflita sobre si e o mundo que o envolve. Relacionado com a realidade tecnológica atual, importa mencionar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que foram eficazes e utilizadas adequadamente nas práticas pedagógicas de modo a diversificar os recursos, como evidenciado no capítulo terceiro, a título exemplar, na revisão de conhecimentos através do jogo “Quem quer ser o ás da matemática”, dado que numa era em que as crianças vivem rodeadas de tecnologia, som e imagem, um recurso que se situa entre o didático e a diversão é não só apreciado, como motivador (Craveiro & Ferreira, 2007; Ponte, 2002). Todavia, não se descuro a capacidade da escola de articular coerentemente o desenvolvimento de alternativas na ação pedagógica para responder às necessidades dos alunos, impulsionando momentos de aprendizagem holística dos quais as crianças dificilmente terão contacto noutra espaço (Musatti & Vandenbroeck, 2016).

O desenvolvimento holístico do ser humano, que envolve todas as dimensões que o definem, como a cognitiva, emocional, física, ético-moral e sociopolítica desenvolvem-se em espiral. Por esta razão, emerge a prática de uma articulação curricular, como foi respeitado no decorrer da PES, evidenciado nos mapas de articulação construídos nas planificações (Pallás, 2005). A articulação curricular permite atender ao carácter holístico da aprendizagem humana, mediante a promoção da relação entre conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que permite uma leitura de situações mais aproximada da realidade (Leite, 2012; Mesquita et al., 2016).

Realça-se igualmente a importância da diferenciação curricular e adequação curricular na melhoria das aprendizagens, uma vez que as diferenças são essenciais para promover a inclusão e a equidade nas turmas para que o aluno se sinta confortável no seu papel ativo de construção de conhecimento (Niza, 2017; Tomlinson, 2008), conforme consagrado no DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que defende a escola inclusiva (...) e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. Posto isto, o estabelecimento de uma ligação bidirecional entre agir sobre algo (currículo) para alguém (alunos) deve ser encarada como uma forma de incluir todos os discentes no processo de ensino e aprendizagem, na qual o professor se torna insubstituível no alcance desse sucesso. Este assume-se como um mediador entre: a planificação, cujo currículo influencia no modo como um professor plasma as próprias decisões, objetivos e previsões atendendo aos grupos e contextos; e a imprevisibilidade da ação (Fernandes & Figueiredo, 2012; Zabalza, 2003).

Esta rede complexa entre professor, conhecimento e aluno implicam, por isso, uma renovação constante das reflexões sobre as práticas pedagógicas, onde estas têm lugar no mundo real e não numa realidade hipotética, visto que a gestão curricular diferenciada, pelo seu carácter mutável, se implementa em contextos vivos e culturalmente determinados (Sá-Chaves, 2000).

Embora Felício e Possani (2017) assinalem o conflito entre as exigências e imposições das avaliações externas e a gestão curricular diferenciada, esta, por sua vez, pressupõe um agir dependente das circunstâncias dos contextos com base na visão de escola inclusiva como está patente na “Conceção e desenvolvimento do currículo” do DL n.º 241/2001 que descreve o perfil específico do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Neste molde, a gestão flexível e diferenciada do currículo constitui um processo permanente de análise e de tomada de decisões e de identificação de caminhos possíveis para o cumprimento de objetivos e finalidades, adaptados ao contexto e adequados aos alunos a partir de um currículo nacional, como se verificará em algumas ações desenvolvidas no decorrer da PES, explanadas no capítulo terceiro (Diogo & Vilar, 1999; Sá-Chaves, 2000). Segundo Musatti e Vandenbroeck (2016), esta metodologia ativa interdisciplinar e ecológica constitui um princípio pedagógico orientador que produz soluções diferenciadas para favorecer potenciais de forma holística, negligenciando um modelo que reforce “a aquisição de pacotes de conhecimentos concebidos para consumo colectivo” (Valente, 2008, p. 29).

Neste âmbito, no concernente à matriz curricular do 1.º CEB, este aglutina os anos de escolaridade a pares. A carga horária semanal dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB difere da carga atribuída aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, mediante o acréscimo da área curricular de inglês, recentemente considerada de índole obrigatória, conforme vigente no DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Da responsabilidade de um professor do 1.º CEB encontra-se na matriz curricular no decreto referido as seguintes componentes a lecionar: português, estudo do meio, matemática, expressões artísticas e físico-motoras, oferta complementar e apoio ao estudo (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Patenteiam-se, assim, a organização das diferentes áreas curriculares, bem como os seus domínios, expressos no currículo. Enceta-se pela área do português, cuja língua materna é o objetivo e objeto de desenvolvimento, visto que a mesma assume um papel transversal no desenvolvimento de aprendizagens das restantes áreas (Dionísio, Pereira, & Viseu, 2011; Sim-Sim, 2002). Deste modo, um dos domínios presentes no programa designadamente a “Iniciação à Educação Literária” objetiva-se pela melhoria de competências comunicativas quer sejam de índole expressiva, quer sejam de compreensão, a partir do texto (Lomas, 2003). A partir do texto, oral ou escrito, inserido no domínio supracitado é possível desenvolver competências nos restantes domínios elencados no programa de português: a “Oralidade”, a “Leitura e a Escrita” e a “Gramática”. A respeito do último, tem-se observado a abordagem do domínio de modo descontextualizado, o que limita a compreensão e a adequada utilização dos conteúdos em contexto recorrente (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

O estudo do meio, concomitantemente ao português, apresenta-se no 1.º CEB como uma área aglutinadora onde as várias ciências, nomeadamente as ciências físico-naturais e humanas e sociais, convergem, completam-se, fundem-se num todo e revestem de sentido mútuo, podendo ser motivo e motor de aprendizagens para as restantes áreas do saber (Ministério da Educação, 2004; Peixoto, 2008).

A progressão do *eu* para os *outros* e para a *comunidade* manifesta-se no programa de estudo do meio, distribuída por seis blocos, sendo que o último destina-se apenas ao terceiro e quarto anos de escolaridade: “Bloco 1 — À Descoberta de si Mesmo”; “Bloco 2 — À Descoberta dos Outros e das Instituições”; “Bloco 3 — À Descoberta do Ambiente Natural”; “Bloco 4 — À

Descoberta das Inter-relações entre espaços”; “Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objectos”; e “Bloco 6 - À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Ministério da Educação, 2004).

O programa deve ser alvo de reflexão, pois este não sofre alterações desde 1991, apesar da reedição em 2004, o que permite constatar que se encontra desatualizado por não acompanhar as mudanças constantes políticas, económicas, sociais e, consequentemente, educacionais, acrescendo ao desafio docente na gestão flexível do currículo à luz de um paradigma de educação transformadora, dado que “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31).

Coloca-se especial atenção à articulação de domínios diferentes da área matemática, cujo programa do 1.º CEB apresenta três, designadamente “Números e Operações”, “Geometria e Medida” e “Organização e Tratamento de Dados”, não só pelo facto de a matemática ser um todo coerente, mas também pelos conteúdos apresentarem relações evidentes entre si (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). A matemática deve ser desenvolvida com base em situações reais, como é definido na “Integração do Currículo” patenteado no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto. O gosto pela educação matemática foi igualmente considerado no 1.º CEB do centro escolar, onde a PES se desenvolveu, na medida em que adotou a metodologia *Papy*, intimamente relacionada com a aprendizagem em espiral emanada de Bruner (1960), presente no ponto prévio. O método contempla um conjunto de estratégias de aprendizagem, tendo por base uma *Mini Calculadora* como um veículo eficaz para o estímulo do cálculo mental. Assim, este instrumento “permite que desde muito cedo as crianças possam lidar com números grandes e realizar cálculos relativamente difíceis antes de saberem fazer os algoritmos usuais” (Almeida & Cordeiro, 1990, p. 11).

No concernente às expressões artísticas e físico-motoras, estas subdividem-se por blocos, que articuladas de um modo integrante e integrador, influenciam o modo de aprendizagem, de comunicação e de interpretação do mundo real por contribuírem indiscutivelmente para a construção da identidade pessoal e social, como os autores Santos (1989), Read (2007) e Vigotsky (2000) defendem.

Importa deixar a nota de além dos programas das áreas curriculares enumeradas, consultou-se e referenciou-se nas planificações um documento

recente designado “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins, 2017) homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho.

A avaliação das diferentes áreas curriculares assume-se, não raras vezes, como um instrumento de análise da progressão do aluno proveniente da observação. Descrita por Rivilla e Mata (2002, citado por Diogo, 2010), a avaliação consiste num processo sistemático, organizado e contextualizado, no qual se inserem: a definição dos atributos que se pretendem avaliar; a recolha de informações, que analisa a diferença entre o previsto e o conseguido; assim como o juízo de valor sobre o resultado dessa análise, que dará origem à tomada de decisões, tendo em vista a melhoria das aprendizagens, e, consequentemente, das práticas pedagógicas no que respeita à delineação de estratégias diversificadas e diferenciadas para o efeito. Assim, recorrendo a documentação legal, de acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril “a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” e, no contexto da PES, não se representou como um meio de classificação, mas como processo de observação e de regulação integrado no processo de ensino e aprendizagem.

Neste âmbito, distinguem-se três tipos de avaliação: a diagnóstica que permite ao professor aceder aos conhecimentos prévios dos alunos que deverão servir de base para a planificação e ação desempenhada; a sumativa, que informa “sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril) e cuja associação remete preferencialmente para os testes, embora existam modos mais interessantes, dinâmicos e motivadores para a efetuação de verificações de conteúdos, como se pode verificar no capítulo terceiro; e a formativa (Diogo, 2010; Fernandes, 2004).

A avaliação formativa decorrerá tendo por base um processo de observação sistemático, intencional e registado em instrumentos pré-definidos, como grelhas de observação através de escalas de valoração qualitativas com definição prévia de objetivos, como foram aplicadas em todas as sequências didáticas da PES. Assoma-se uma observação espontânea ou casual, dado que a conjugação de uma observação mais planeada, com o registo de factos soltos considerados significativos, poderá contribuir para uma tomada de decisões mais sustentada, algo necessário durante os processos de cada etapa (Anguera, 1991; Estrela, 1994). Salienta-se a importância de delinear objetivos bem definidos, pois permitem fundamentar a avaliação e regular o processo de ensino e

aprendizagem. Entenda-se que este tipo de avaliação, ainda que considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelas crianças face às tarefas propostas. Para enfatizar o papel do aluno no processo avaliativo, alguns autores propõem a designação *avaliação formadora*, visto que a criação de espaços para desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem, como indica o DL 241/2001, de 30 de agosto, permite outorgar a cada aprendiz a reconstrução do seu percurso de aprendizagem (Abrantes, 2002; Diogo, 2010; Fernandes, 2004).

Em consonância com o que tem vindo a ser escrito, o professor é um profissional que media o saber e o desenvolvimento dos alunos considerando a “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Por conseguinte, é de sua competência propiciar um manancial de situações onde os alunos aprendam e desenvolvam gosto por aprender, sendo que este desenvolvimento se constitui como um processo, no qual o professor se torna igualmente um aprendiz no processo de ensino e aprendizagem (Roldão, 2009). Esse aprendiz terá de atender igualmente às particularidades dos contextos onde age, por isso, apresenta-se no próximo capítulo as caracterizações dos contextos educativos, onde a PES se desenvolveu e de que modo esta se desenvolveu.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo centra-se na caracterização dos contextos educativos e na comunidade envolvente, nos quais a PES se desenvolveu entre outubro de 2017 e maio de 2018. Destinada a construir atitudes profissionais e reflexivas perante contextos singulares, incertos e complexos, visando a sua transformação, a PES realizou-se num centro escolar, que ministra a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Ribeiro, 2017).

A prática pedagógica exerceu-se com um grupo de crianças da educação pré-escolar com idades compreendidas entre os cinco e seis anos e com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB. Com efeito, além da caracterização de ambos os contextos, com base na observação direta e indireta, análise de documentos legislativos, documentos reguladores do agrupamento e dos planos de turma, acresce o subponto da metodologia investigativa adotada que permitiu dar rumo às ações pedagógicas desenvolvidas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A caracterização da instituição cooperante e da comunidade envolvente, onde a PES foi desenvolvida, não surge por mero acaso. Justifica-se, metaforicamente, pela imagem do desenvolvimento da criança com uma *matriosca*, designação atribuída a uma boneca do artesanato russo tradicional, onde bonecas iguais, de tamanhos diferentes, se involucram umas nas outras, perfazendo uma só. A de tamanho mais reduzido identifica-se com o microssistema mais imediato e concreto, como o seio familiar e a escola. O seguinte, denominado mesossistema, pressupõe já que as relações entre os dois sistemas tenham um impacto acentuado no desenvolvimento pessoal (Bronfenbrenner, 1996).

A teoria subjacente refere-se ao desenvolvimento ecológico divulgado por Bronfenbrenner (1996), já referido no capítulo primeiro. O modelo ecológico ganha relevância, no âmbito da educação, como um meio de reconhecimento e de compreensão da realidade envolvente das crianças para, desta forma, utilizar as ferramentas necessárias, de modo sustentado, adaptadas ao seu meio, na implementação das atividades pedagógicas. É importante considerar o modo de organização da comunidade educativa (exossistema) e do meio envolvente (macrossistema), bem como a complexidade das interrelações estabelecidas, que fornecem a chave para um agente educativo compreender as mudanças ocorridas durante o desenvolvimento das crianças, uma vez que o ambiente influencia interna e externamente o comportamento e os processos interpessoais – identificação, modelação, desenvolvimento social.

Com efeito, a qualidade de uma delineação de um conjunto de atividades expressas em planificações terão maior eficácia quando se adequam à realidade socioeducativa (Carvalho & Diogo, 1999). O entendimento das características e dinâmicas próprias do meio envolvente (macrossistema) e da instituição (mesossistema) implicam, igualmente, a observação das interações entre os atores educativos, entre sistemas, portanto, a consideração de um “conjunto de elementos em interação dinâmica e recíproca, que modifica o comportamento ou a natureza dos elementos” (Rosnay, 1977, p. 91).

O agrupamento de escolas, um exossistema do mundo de ambos os grupos de crianças com os quais se desenvolveu a PES, é constituído por cinco estabelecimentos de ensino situados na freguesia de Rio Tinto, a maior e a mais populosa do concelho de Gondomar, contando com cerca de 47 mil habitantes (Câmara Municipal de Gondomar, 2017).

Rio Tinto, nome herdado do ribeiro que atravessa a freguesia, situa-se na zona noroeste peninsular, a nordeste do Porto, onde havia jazidas de ouro, nomeadamente na Serra de Valongo, exploradas desde a ocupação romana. Assim, se justifica o desenvolvimento da arte da ourivesaria, arte emblemática do concelho de Gondomar. A pequena indústria e o pequeno comércio, as atividades económicas predominantes no concelho, particularizam-se pela existência de uma fábrica de fundição de sinos, uma das únicas em funcionamento no país, que conta com cerca de 100 anos de existência. Esta freguesia registou um crescimento demográfico, devido à sua proximidade com o Porto e à melhoria da rede de transportes, servida por autocarros, comboio e,

mais recentemente, o metropolitano. As feiras, festas e romarias são abundantes em várias freguesias, com assinalável adesão da população. As festas das freguesias em nome do santo padroeiro representam, ainda, momentos bem presentes no imaginário das crianças de Rio Tinto (*ibidem*).

Caracterizado, ainda que sumariamente, o envolvimento geográfico e socioeconómico, foca-se num dos documentos reguladores fundamentais do agrupamento de escolas, o projeto educativo (PE), que tem por objeto estabelecer linhas gerais e orientadoras de trabalho, espelhando a identidade da instituição (Carvalho & Diogo, 1999).

O agrupamento assume como missão a criação de um “espaço de partilha de experiências e valores e de formação dos agentes educativos, maximizando o sentido de identidade e pertença” (Agrupamento de Escolas, 2017, p. 7) mediante a concretização de um processo de ensino aprendizagem profícuo. Ademais, busca contacto com a comunidade, mediante a comunicação com entidades públicas e privadas, nomeadamente a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal, de forma a promover a concretização de um projeto que preconiza a construção de um espaço mais dinâmico, diversificado e humano. Esta abertura propicia o desenvolvimento de interações mútuas entre escola-família, escola-contexto sociocultural e escola-comunidade local (Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Monge, 2016)

Para atingir as finalidades que o agrupamento se propõe alcançar, foram delineados objetivos, metas e estratégias específicos. Um dos objetivos principais é *Organizar, planear e inovar para o sucesso* incluindo a meta de *Reforçar aprendizagens*, através da criação e implementação do Plano de Ação Estratégica de Promoção do Sucesso Escolar. Assim, considerando as taxas anuais do sucesso educativo a matemática, o PE expressa a adoção do projeto *Comprehensive School Mathematics Program*, que se refere à implementação da metodologia de *Papy* no 1.º CEB, visando o desenvolvimento de conteúdos matemáticos em espiral, integrando uma *Mini Calculadora* em cada sala de aula (Agrupamento de Escolas, 2017). Para uma implementação eficaz da metodologia, foi assegurada uma formação, respeitando um dos objetivos estabelecidos no PE - o reforço da formação contínua do pessoal docente.

Presente no documento regulador supracitado, as escolas do agrupamento integram o projeto nacional “Heróis da Fruta” promotor de uma alimentação saudável; e o projeto internacional *Eco-escolas*, mediante diversas ações de

sensibilização, como a utilização de materiais recicláveis nos trabalhos de índole artística, bem como a inclusão de um ecoponto azul e amarelo em todas as salas do 1.º CEB e da EPE. Não se verificou a necessidade de colocar o verde, visto que os objetos de vidro não são permitidos nos recintos escolares.

É de relevar que, ao esclarecer devidamente as metas que pretende atingir mediante estratégias discriminadas, o PE analisado exprime a identidade da escola e funciona como um ordenador da mesma (Carvalho & Diogo, 1999).

O centro escolar comporta dois níveis educativos: a educação pré-Escolar e 1.º ciclo do ensino básico, agregando 460 crianças, sendo que 330 frequentam o 1.º CEB e 130 a EPE. Quanto ao horário de funcionamento da instituição, esta decorre das 7h30 às 19h30, sendo que as atividades letivas do 1.º CEB ocorrem entre as 9h e às 15h30, excetuando os 3.ºs e 4.ºs anos que, devido à integração do inglês na componente letiva, terminam as atividades, por isso, duas vezes por semana às 16h30; as da EPE decorrem entre as 9h e as 15h. No regulamento interno do agrupamento de escolas (2013) é pertinente referir o artigo 88.º relativo às atividades de enriquecimento curricular, cujo horário de funcionamento na escola varia entre as 15h30 e as 17h30.

Em horário extraletivo, a “Escola a Tempo Inteiro” oferece serviços de acolhimento e prolongamento de horário no âmbito do 1.º CEB, porém não é vista como uma oferta de serviços de uma educação global complementar, por ser percecionada que a sua não frequência prejudica o sucesso dos alunos nos domínios curriculares, tratando-se de um tempo dedicado aos mesmos e não de um tempo que oferece outros estímulos pedagógicos. Esta solução governamental de ocupação integral procurou fundamentalmente atenuar constrangimentos provenientes das desigualdades sociais no acesso a serviços públicos, desresponsabilizando o estado da provisão desses direitos, pois tem-se assistido a uma híbrida hiperescolarização outorgada à criança, tornando-a um aluno a tempo inteiro (Pires, 2014).

Expresso na matriz curricular, o centro escolar integra igualmente o ensino articulado da música conforme homologado no Decreto-Lei nº 691/2009 de 25 de junho, o qual aprova os planos de estudo que enquadram toda a formação artística especializada de nível básico, respeitando os limites dos desenhos curriculares ora definidos.

No que respeita ao espaço físico, este é composto por um pavilhão gimnodesportivo e dois espaços exteriores, um destinado aos grupos da EPE e

o maior às turmas do 1.º CEB, sendo que este engloba um campo amplo com apenas uma porção de coberto, pelo que as crianças estão condicionadas pelo estado do tempo, nomeadamente pela chuva, pois são obrigadas a permanecer num corredor exíguo e pouco arejado do polivalente para o convívio.

O pavilhão polivalente contém dois pisos com 20 salas de 1.º CEB e seis de EPE. Possui ainda outros espaços como o refeitório, onde as crianças almoçam por turnos, o gabinete de educação especial e a sala de informática.

O segundo piso contém uma sala de professores acolhedora e a biblioteca/videoteca, decorada com algumas exposições construídas por crianças e equipada com sete computadores e um quadro interativo, duas mesas grandes de trabalho para realizar oficinas e estantes com diversos livros didáticos e literários. Assim, este espaço de aprendizagens significativas promove atividades diversificadas para as crianças de ambos os níveis educativos, com acompanhamento docente. Destaca-se o mês internacional da biblioteca escolar, em outubro, pelo que a respeito do mês solene, as duas bibliotecárias responsáveis dinamizaram atividades de leitura e de oficina de modo a que todos os grupos e turmas frequentassem o espaço uma vez por semana, de forma a sensibilizar o espaço bibliotecário infantil, visto que além de ser um centro de recursos privilegiados de informação, os contactos iniciais com este espaço podem determinar os passos dos alunos na leitura e na escrita (Fusatto & Silva, 2014; Pires, 2017). Torna-se impetuoso proporcionar momentos, onde a criança dialogue com o livro, criando afetividade com o mesmo, para garantir que o livro não perca o estatuto natural de objeto promotor de prazer. Deste modo, edifica-se a importância da biblioteca enquanto espaço diversificado, nos tipos de textos e nos temas, proporcionando ao universo dos leitores a oportunidade de ver os seus interesses espelhados na leitura (Sequeira, 2000).

Neste contexto, verificou-se o respeito tanto pelo plano anual de atividades como pelo regulamento interno no que toca à dinamização de iniciativas de animação cultural e artística na biblioteca escolar, bem como o respeito pela operacionalidade de atividades articuladas com objetivos das áreas do conhecimento, estratégia presente no projeto educativo, porém descontextualizadas dos contextos singulares.

No que concerne aos recursos humanos da instituição, esta integra 13 professores titulares, dois professores de apoio educativo com horário

completo, dois professores de apoio a tempo parcial, seis educadoras de infância, uma professora e uma educadora de infância na biblioteca escolar, nove funcionários no quadro, sete funcionários do centro de emprego (quatro na EPE e três no 1.º CEB), duas professoras de educação especial para sete alunos com necessidades educativas especiais, uma professora de inglês, três professores de educação física, dois professores de expressão lúdica e dois professores de música.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se numa sala de atividades de educação pré-escolar, composta por 24 educandos, uma educadora de infância e uma assistente operacional. O grupo de crianças, constituído por 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, é considerado heterogéneo a nível etário e cultural, ora por incluir duas crianças de ascendência africana, ora por seis terem 5 anos (25%) e por 18 (75%) já terem completado o sexto aniversário no presente ano. Devido à sensibilidade atribuída, importa informar que existe uma criança que utiliza prótese auditiva por não ser capaz de identificar sons agudos (Plano de turma, 2017b).

O diagnóstico relativo à caracterização do grupo revelou informação pertinente no que respeita às situações familiares e às situações profissionais dos encarregados de educação, que poderão ser um mote de partida para a abordagem de inúmeras temáticas, bem como para a inclusão e envolvimento dos mesmos em atividades que invocam competências associadas aos ofícios. A título exemplar, um dos pais possui conhecimentos aprofundados sobre construções, o que se tornou bastante útil na construção de estruturas no espaço exterior, pois numa primeira fase a estrutura desmantelou-se devido às condições climáticas e com o auxílio do pai da criança foi possível encontrar outra estratégia que colmatasse os efeitos da experimentação (*ibidem*).

Partindo para as dimensões pedagógicas que se consideram fulcrais atender nos contextos da EPE, estas incidem no tempo pedagógico, no espaço, nos

materiais, nas interações, bem como com os conteúdos, projetos e atividades desenvolvidas.

Relativamente à dimensão do espaço, realçam-se os quatro espaços principais, os quais integram a rotina das crianças: a sala de atividades, o espaço exterior, a casa de banho e a cantina.

A organização da sala e a utilização da mesma deve refletir as intenções e as necessidades do grupo, bem como o tipo de equipamentos e materiais disponíveis, já que estes condicionam as atividades e aprendizagens. Todavia, o espaço físico não apresenta condições necessárias para tal, na medida em que, além de não ser possível fruir de um espaço suficiente para integrar o número de elementos do grupo, as áreas de interesse, apesar de apresentarem recursos pedagógicos diversificados, são pequenas e não delimitadas, quase sobrepostas (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016).

Destarte, a sala de atividades, dividida por áreas com funções específicas, integra um ponto de água, dois ecopontos, um azul e um amarelo, onde são colocados materiais recicláveis para efeitos de uso, e uma manta plastificada para o acolhimento e diálogos em grande grupo. No concernente às áreas identificam-se as seguintes: laboratório de ciências; área da garagem; área da pintura e das artes plásticas; área da biblioteca, que integra diversos livros literários de qualidade, enciclopédias e a capa de registo de requisição dos mesmos; área do fantocheiro; área da ludoteca com diversos jogos lúdico-pedagógicos; área de TIC com um computador funcional; a área da casinha, que inclui adereços e vestuários. Todas as áreas de interesse são equipadas com materiais, sempre que possível, reais para que as crianças consigam brincar apropriadamente em cada espaço. Constata-se, deste modo, que é proporcionada à criança a oportunidade de realizar inúmeras experiências e utilizar diferentes discursos ligados às principais áreas do conhecimento, como está expresso nas OCEPE (Folque, 2014).

No âmbito da organização do trabalho pedagógico, realça-se um conjunto de instrumentos de pilotagem que funcionaram como apoio para documentação, quer individual, quer conjunta, facilitando o planeamento e avaliação formativa: mapa do tempo, o qual diariamente é preenchido com desenhos, servindo como um meio para a criança desenvolver a noção de tempo; mapa de presenças, onde todas as manhãs as crianças registam a sua presença no lugar que lhe corresponde; nomeação do responsável do dia por ordem alfabética que

assinala as faltas e informa as assistentes operacionais sobre o número de crianças presentes para o almoço; plano de atividades, que funciona como o registo da planificação diária elaborada em grande grupo para no dia seguinte assinalar o que foi ou não realizado, sendo imprescindível a participação de todos na organização da rotina educativa (Silva & Sousa, 2017). Desta forma, no final de cada dia, é possível proporcionar ao educando a perceção do modo como organizou o seu tempo, aprendendo a organizar-se e a regular o trabalho em grande grupo. De acordo com Silva e Sousa (2017) a planificação e avaliação cooperadas suplantam-se, pelo facto de cada criança ocupar um lugar onde tem voz e um espaço para dar a sua opinião em interação com o grupo, o que promove o desenvolvimento cognitivo e sociomoral.

Relativamente a inventários, elaborados pelo grupo, estão presentes na área da casinha, onde são discriminados legumes, frutas nos cestos e receitas de confeção. Salienta-se, neste contexto, a integração do grupo no projeto nacional “Campeões da Fruta”, pois ganhou o prémio do primeiro período. Relativamente à decoração da sala de atividades, esta integra trabalhos afixados e expostos, realizados pelas crianças.

Quanto às interações, considerou-se um modelo pedagógico interestruturante, no qual o foco não se centrou no adulto, mas o seu alcance foi de igual modo maior do que um enfoque limitado ao educando, encontrando-se assim na interação estabelecida entre ambos (Martins, 2014). É também possível encontrar traços que se coadunam com este modelo de interação pedagógico-didático no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto na secção do desempenho profissional do educador de infância. No documento legal consta que no âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças de modo a promover a sua autonomia, promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, fomentando a cooperação e garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.

Baseado no trabalho de Freinet (1974) no que respeita às interações pedagógico-didáticas, a educadora de infância responsável estimula o ambiente de expressão livre, conferindo valor às experiências de vida, às ideias e às opiniões das crianças. É através das experiências do grupo que a orientadora cooperante potencia a comunicação e aprendizagem das mesmas. É cumprido e respeitado, assim, o tempo para a exploração, que, de forma livre, promove que

a criança tome contacto com materiais e documentos, de modo a formular questões, extrair conhecimento e a pensar sobre a realidade envolvente (Folque, 2014; Niza, 2011). Ademais, a brincadeira livre é fortemente respeitada pela educadora cooperante, que a encara como o método de trabalho dos educandos. De acordo com a Pedagogia de Freinet (1974), a criança desenvolve muitas das suas atividades através do brincar, uma vez que esse é o seu método de trabalho e uma forma de aprendizagem ativa, dado que o trabalho “pode ser lúdico, enquanto a brincadeira, por vezes, pode ser sentida como trabalho e, da mesma forma, durante uma brincadeira, podem-se criar mundos que são muitas vezes mais reais, sérios e produtivos que a dita vida real” (Schwartz-man, 1978, citado por Spodek & Saracho, 1998: p. 210). Neste âmbito, durante os jogos espontâneos, as crianças que desenvolviam uma produção, apresentariam *a posteriori* ao grande grupo, como forma de atribuir significado e valor à criação individual que visa o estímulo pelo gosto de aprender.

Nesta conformidade, a Pedagogia da Escuta, preconizada por Rinaldi (2001), ocupou lugar na sala de atividades, na medida em que as crianças tiveram voz e espaço para partilhar os seus anseios, preocupações, interesses, motivações e opiniões. É proporcionada, deste modo, uma convivência democrática, promotora da autoestima e autoconceito do indivíduo, na construção de um *eu* em interação com o grupo.

Importa, igualmente, dar a conhecer o Projeto *Vai e Vem* implementado e instaurado como rotina no grupo, relacionada com a promoção de hábitos de leitura e o estímulo do gosto pela mesma, que se traduziu pela partilha de livros entre as crianças, para os levarem para casa e posteriormente apresentarem em grande grupo o registo de uma parte significativa do conto, assinalando se gostaram ou não do mesmo. Outra estratégia implementada, que a partir da observação foi possível detetar um especial carinho, foi a construção de um *dossiê*, designado “Histórias Partilhadas”, sensorialmente estimulante pela capa e contracapa, onde as crianças juntamente com as suas famílias escreviam e desenhavam histórias existentes ou criadas para partilharem com o grupo.

À semelhança da proposta do MEM, o grupo constrói o seu conhecimento com base em aspetos da vida real e do ambiente envolvente, na medida em que partilham os próprios trabalhos construídos nas atividades livres, planificam e realizam investigações com questões apresentadas ou a partir de elementos da natureza encontrados no espaço exterior. No âmbito das investigações, com as

quais os educandos assumem um compromisso, destaca-se a metodologia de trabalho de projeto, preconizado por Kilpatrick (2008) e descrito no capítulo anterior. Este método assenta em problemas emergidos do diálogo, estimulando o desenvolvimento contínuo através de uma planificação, que elenca objetivos que se pretendam alcançar e traçados em concordância com os conhecimentos prévios e hipóteses surgidas (Vasconcelos, 2011). Evidencia-se um momento que originou um trabalho a partir do método mencionado: após o recreio, uma criança trouxe um elemento de uma árvore, o que constituiu um mote para descobrir a designação do mesmo para concluir que tipos de árvores eram mais abundantes no espaço exterior. Note-se que a delineação deste breve projeto inseriu-se no grande projeto “As árvores”, vigente desde o início do ano, o qual incluiu a plantação de amoreiras, conferindo um maior estímulo ao espaço exterior.

O espaço exterior destinado à usufruição do mesmo por parte dos grupos da EPE necessitou de ser explorado, pois apresentava apenas uma estrutura (casa pequena plastificada), deixando-o vazio, aspeto refletido pela tríade pedagógica, apesar do seu verde natural atrativo e horta plantada. Optou-se por orientar as crianças no envolvimento no projeto de construir estruturas de brincadeira escolhidas por elas como será descrito no terceiro capítulo. Salienta-se ainda que o grupo, por vezes, integrou o espaço exterior do 1.º CEB como forma de contribuir para uma transição educativa saudável e natural ao promover o contacto com grupos do nível educativo ulterior (Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Monge, 2016).

Enquanto espaços de rotina diária do grupo, resta abordar a casa de banho e a cantina. A casa de banho é frequentada em grande grupo em três momentos durante o dia: antes do lanche da manhã, antes do almoço e após o almoço. Este espaço destinado à higiene pessoal contém pontos de água que jorram abundante e erráticamente, causando repulsa nas crianças na utilização do detergente sanitário, pois sabem que terão de ter de contactar mais tempo com a água que, seguramente, as molhará. Além dos lavatórios e das sanitas não se adequarem à altura de muitas crianças, os compartimentos para as sanitas não têm portas e apresentam apenas uma breve parede de divisão entre si.

Em jeito de conclusão, sublinha-se que a maioria das crianças apresenta uma postura empenhada e dedicada nos seus pontos de interesse, tornando-se, por esta razão, imprescindível proporcionar-lhes ambientes ricos e estimulantes

para um desenvolvimento saudável, através de uma organização espaciotemporal bem definida, conferindo-lhes autonomia e bem-estar a todos os níveis (Cardona, 1999; Lino, 2012).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1.º CEB foi desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, 10 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

As crianças são de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna que viveu a sua primeira infância no Brasil, tendo vindo para Portugal aquando da inscrição no 1.º ano da escolaridade. Existe uma criança que, apesar de estar inscrita na turma, encontra-se numa fase particularmente sensível a nível de saúde, não tendo condições para frequentar as aulas.

Um dos alunos recebe apoio de educação especial, de apenas 90 minutos, distribuído em dois blocos por semana. No entanto, existem cinco alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, evidenciadas pela incapacidade de manter períodos de concentração constantes e duradouros, nos domínios da comunicação oral, interpretação textual e escrita e na área de matemática. Salienta-se ainda que um aluno se encontra a repetir o 2.º ano de escolaridade. É de relevar que a todos estes alunos referidos foram analisadas e delineadas estratégias específicas de recuperação: além do acompanhamento diferenciado dos alunos por parte da professora titular durante as aulas, como modo de dar resposta às necessidades de todos, estes frequentam o apoio pedagógico 90 minutos por semana, revelando, semanalmente, melhorias nas aprendizagens mediante observações diretas e indiretas (Plano de turma, 2017a). O apoio pedagógico, segundo o artigo 34.º do regulamento interno do agrupamento de escolas (2013) pode ser efetuado até o máximo de cinco alunos por professor atribuído.

A boa relação pedagógica estabelecida entre a professora titular e os encarregados de educação contribui e influencia o bom ambiente educativo.

Desta forma, pelo menos uma vez por ano, a professora negocia com os membros da família um dia em que estes participem nas atividades pedagógicas na sala de aula, nomeadamente na leitura de contos. Assim, torna-se mais profícua a interação entre professor-aluno-pais, e benéfica, pois permite a partilha de vivências pessoais das crianças, estabelecendo uma dinâmica colaborativa e de segurança promotora do processo de ensino e aprendizagem (Folque, 2014).

O espaço físico da sala de aula é, de um modo geral, atrativo e propiciador de um ambiente de aprendizagem positivo. Tem iluminação natural através de três janelas amplas numa das paredes. No entanto, como as janelas são viradas para poente, à tarde fica demasiado calor dentro sala, prejudicando o bem-estar de todos os presentes (Cardona, 1999).

A decoração do espaço destaca-se essencialmente pelos trabalhos dos alunos expostos e afixados nas paredes, de modo a que eles sintam o seu espaço incluído no processo de ensino e aprendizagem. Uma *Mini Calculadora* em tamanho grande da metodologia *Papy* e um ecoponto encontram-se junto do quadro de giz. Armários, quadros de cortiça, um quadro de comportamento (verde, amarelo e vermelho), um ponto de água e um computador com internet fixa fazem igualmente parte do espaço. Note-se que a sala não está equipada com um projetor nem com um quadro interativo. A escola, no seu todo, apenas comporta dois projetores e uma tela.

Existe uma zona da sala reservada para a biblioteca e ludoteca, composta por materiais, nomeadamente livros e jogos, pertencentes aos alunos que podem ser partilhados. Apesar do valor que tem a criação destes espaços na sala de aula, os materiais revelam-se pouco adequados à faixa etária ou mesmo de qualidade insatisfatória. Constata-se que de entre todos os livros disponíveis apenas dois eram de natureza literária. Por este motivo e por outro mais determinante elencado no capítulo terceiro, o projeto de intervenção delineado pelo par pedagógico, transversal em toda a ação no 1.º CEB, consistiu na implementação de estratégias diversificadas de contacto com a literatura poética, a partir de propostas nas ações desenvolvidas que colmassem a problemática detetada (Dewey, 1998).

Quanto à organização das mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, estavam dispostas de modo tradicional por filas, sendo que foi efetuada uma alteração para a forma em “U” devido ao tipo de interações e

contacto visual, que visa melhores aprendizagens mediante a comunicação e diálogos estabelecidos entre alunos. Por conseguinte, apenas em outubro é que se entendeu ser o momento mais indicado para proceder à alteração.

Destarte, o espaço da sala de aula revela harmonia, funcionalidade, apresentando-se contextualizado, com os materiais didático-pedagógicos necessários utilizados durante a abordagem de diferentes conteúdos, embora se encontrem em armários de outras divisões do estabelecimento.

A turma integra a iniciativa de intervenção no âmbito nacional “Heróis da Fruta”, na qual o agrupamento se inscreve, com o intuito de promover hábitos de alimentação saudáveis desde a infância. Neste sentido, a professora cooperante promoveu, juntamente com os pais, um lanche semanal adequado: a segunda-feira destina-se à obrigatoriedade da fruta como merenda da manhã; nos restantes dias úteis, o lanche da criança deve ser saudável (pão ou fruta), à exceção de sexta-feira que é o “dia das asneiras”, permitindo-se o doce ao lanche. Outra estratégia de estimulação de ingestão de fruta é a folha de registo dos “Heróis da Fruta” com o nome de todos os alunos. No final de cada semana, as crianças são premiadas com um autocolante caso trouxerem uma peça de fruta todos os dias. Constata-se que é eleito um responsável, rotativo semanalmente, para registar e identificar os heróis da semana.

O ambiente da sala de aula, em muito influenciado pela relação professor-aluno, propicia aprendizagens significativas, nomeadamente para o desenvolvimento de valores e atitudes. Importa referir que as regras de sala de aula e de convivência social fora dela foram definidas em conjunto por todas as crianças através de negociação, contribuindo para uma prática democrática que a educação prolifera (Resendes & Soares, 2000). São frequentes os momentos direcionados para a reconstrução de atitudes e valores éticos, desencadeados por comportamentos menos próprios por parte das crianças. Nestas situações inesperadas, a professora cooperante atua no próprio momento, promovendo a reflexão do grande grupo acerca das mesmas. Ademais, o quadro de comportamento presente na sala de aula serve para consciencializar as crianças acerca do seu comportamento, estimulando assim a sua autoavaliação (Coll & Martín, 2001).

Existem ainda diversos tipos de delegados, nomeadamente o da turma, da cantina, dos recados, do recreio e da arrumação, com funções e tarefas específicas. Deste modo, descentralizam-se tarefas de modo organizado, onde

todos participam e se sentem membros incluídos e também responsáveis pelo espaço escolar. Os cargos atribuídos são rotativos semanalmente e eleitos, dando a oportunidade de todos participarem e serem responsabilizados com todas as tarefas. Destarte, é possível construir uma comunidade que se vai reedificando democraticamente (Folque, 2014).

Ao longo do período das atividades conduzidas pela professora titular, verificou-se uma organização diária que considerou as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Ademais, a professora titular alterna atividades de movimento com atividades mais calmas, criando uma rutura com a monotonia e estimulando a participação e o pensamento de todos os alunos (Arends, 2008). Quanto à conceção de aprendizagem, esta é baseada na aprendizagem ativa, onde se ressaltou que o maior centro de aprendizagem e fonte de motivação é a própria criança. É nesta base que a professora titular aborda os conteúdos, conferindo motivação às atividades propostas, bem como empatia para com as mesmas, através da emoção, do drama e da imaginação (Cardona, 1999; Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente à interação aluno-aluno, mediante observação direta e sistemática, esta foi vindo a permear relações de apoio e de entreajuda, existindo, no entanto, aspetos que deveriam ser melhorados, nomeadamente no âmbito da colaboração de tarefas, pois o egocentrismo, segundo a teoria piagetiana, é ainda muito acentuada nesta faixa etária (Papalia & Feldman, 2013). Conquanto, a professora cooperante foi adotando estratégias dentro do trabalho a pares para estimular o espírito cooperativo e a autonomia. Destaca-se igualmente a atividade de cooperação na exploração de trava-línguas com os alunos no 1.º ano do 1.º CEB, descrita e analisada no terceiro capítulo.

Em suma, a turma revela uma postura empenhada e consciente de valores e atitudes que promovem uma convivência democrática adequada para o desenvolvimento de uma sociedade atenuadora do questionamento incessante de valores deontológicos, como refletido no capítulo primeiro.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A criança assume uma participação ativa no seu processo de desenvolvimento, visto que além de atuar e intervir, influencia quem interfere no mesmo, bem como os próprios contextos, que influenciam o próprio processo de aprendizagem e a consequente adequação das práticas pedagógicas (Craveiro & Ferreira, 2007). Por conseguinte, o papel assumido na PES configurou-se na reflexão, investigação e cooperação, mediante a adoção de uma postura ativa, como intelectual crítico e transformador que um docente deve ser (Folque, 2014). As intervenções pedagógicas apoiaram-se, por isso, na investigação assegurada por uma reflexão sistemática e compartilhada da prática educativa, impulsionando “uma atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem” (Alarcão, 2001, p. 28).

A investigação, em geral, caracteriza-se pela aplicação de conceitos, teorias, técnicas e instrumentos aprendidos com a finalidade de encontrar estratégias eficazes para solucionar problemas e dar resposta às interrogações que se sucedem nos mais diversos âmbitos de trabalho. Perante a grande variedade de metodologias de investigação existentes, foi utilizada a investigação-ação, a qual se entendeu ser a mais adequada no decurso da PES, pelas características que evidencia (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990).

O conceito de investigação-ação, entre uma diversidade de definições, pode ser compreendido como um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, pelo que os saberes construídos, sobre e na ação, foram reincorporados na mesma, sendo necessário que, nos contextos educativos, esta seja feita pelos e com os docentes numa dinâmica colaborativa (Caetano, 2004). A relação teoria-prática tem sido caracterizada como algo dilemático, visto que a incomplexidade da prática levanta interrogações constantes que a teoria não responde como uma receita imutável a todos os contextos. Em defesa de uma epistemologia praxeológica encontra-se a investigação-ação que coloca relevo no saber profissional e na indagação crítica das realidades concretas em função da investigação sistemática sobre as mesmas, recorrendo à teoria (Vieira, 2005).

Ora, em contexto da PES, assumiu-se a prática como um espaço indagador, no qual, sempre que possível, se implementaram ações pedagógicas que visassem a transformação mediante problemáticas diagnosticadas em ambos os

níveis educativos (Latorre, 2008). No caso da EPE, como será evidenciado, todas as ações desenvolvidas planificadas semanalmente tiveram por base os interesses e as necessidades das crianças, discriminadas nas mesmas construídas; o projeto de intervenção “Casa da Poesia” implementado no 1.º CEB proveio precisamente da observação de um problema detetado no grupo, como já referido no ponto anterior e como irá ser aclarado no capítulo terceiro.

O principal objetivo da investigação é, portanto, a atitude experimental, uma vez que, assim, se viabilizaram as intervenções de modo fundamentado, regidas pela observação e problematização. A procura pela interrogação sistemática da realidade e pela construção de hipóteses explicativas, através da recolha e da organização da informação, imiscuiu a prática num quadro teórico, edificando significações que a indagação promoveu sobre a própria (Estrela, 1994).

A investigação desenvolvida ainda se caracterizou como colaborativa e potenciadora de práticas reflexivas, na medida em que vários participantes, neste caso, formandas e orientadoras cooperantes, se agruparam para selar o compromisso de tentar resolver problemas identificados, emergidos nos contextos, considerando a investigação como um processo cíclico e inacabado (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999). Destacam-se as práticas colaborativas que apresentaram grandes potencialidades, já que implicaram partilha de conhecimento e de saber experiencial, bem como equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação (Alarcão & Canha, 2013).

Neste âmbito, a coconstrução e renovação de saberes profissionais mediante o ato de questionamento e de reflexão conjunta ocorrem como resultado destes interdiscursos, que foram indissociáveis da investigação-ação desenvolvida, que se diferencia de outras investigações por incidir sobre o *eu*, no sentido em que o par pedagógico problematizou, refletiu e investigou sobre as suas próprias ações, sendo, estas, partes integrantes do mesmo processo de investigação (Latorre, 2008; Ribeiro, 2011).

Não é ao acaso que a PES, pautada pela metodologia de natureza investigativa, se assumiu como um processo cíclico, já que consistiu num encadeamento de etapas, englobando momentos de observação, planificação, ação e reflexão, sendo que mediante a reflexão se procedeu à revisão dos planos para desenvolver novamente a ação, e observar como esta decorreu para refletir sobre a prática novamente, de uma forma cíclica (Latorre, 2008).

Procedendo à análise de cada uma das técnicas de recolha de dados utilizadas, aborda-se, desde logo, a observação. Esta apresentou-se como uma técnica particularmente útil, visto ter permitido o conhecimento direto e específico dos fenómenos para, de forma fundamentada, se poder ter intervindo na ação. De entre a diversidade dos tipos de observação possíveis, optou-se pela observação sistemática, participante e direta, implicando a seleção de um pequeno número de informações pertinentes sobre o vasto leque de informações possíveis (Coutinho et al., 2009; Estrela, 1994; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990; Ketele & Roegiers, 1993).

Durante a incursão nos contextos, recorreu-se igualmente à observação indireta, especificamente a guiões de observação e à técnica de questionário por entrevista a ambas orientadoras cooperantes, como instrumento de recolha de dados, a fim de obter informações detalhadas sobre acontecimentos e aspetos subjetivos, tais como convicções, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, o que permitiu aceder à interpretação de significados do ponto de vista das entrevistadas (Coutinho et al., 2009; Walsh, Tobin, & Graue, 2002). Consistiu num modo apropriado de compreensão do valor que é atribuído a determinadas dimensões pedagógicas, visto que são as atoras com maior influência na disseminação de valores e atitudes nos contextos, em que assumem responsabilidade direta. Note-se que as entrevistas realizadas apresentaram um cariz semiestruturado, isto é, embora se tenham desenrolado a partir de um esquema básico com a presença clara e orientada com objetivos, concretizados em questões específicas, não foram aplicadas rigidamente, permitindo às entrevistadoras proceder a adaptações necessárias. Destarte, neste tipo de entrevista prevaleceu uma atitude de abertura e flexibilidade por parte do par pedagógico (Goetz & LeCompte, 1984; Quivy & Campenhoudt, 2005).

A escrita foi igualmente fundamental para uma tomada de consciência mais profunda na formação contínua devido à necessidade de clarificação e compreensão de práticas (Folque, 2014; Niza, 1996; Ribeiro, 2016). Ressalva-se assim a importância do diário de formação que foi um instrumento basilar, pois permitiu documentar todo o processo da PES, abrindo espaço para o diálogo e reflexão conjunta e colaborativa, com o objetivo de alcançar o tão desejado convívio democrático (Lave & Wenger, 1991; Oliveira-Formosinho, 2002).

Procedeu-se, assim, ao estudo de documentos pessoais, designadamente à análise das notas de campo compiladas quer nas narrativas individuais

enquanto estratégia de conceitualização e de interpretação das próprias práticas; quer nos diários de formação, que possibilitaram reflexões pós-ação mais aprofundadas através do acesso aos discursos das crianças, conforme evidenciado ao longo do capítulo terceiro, e reflexões das realidades experienciadas, sendo este processo imprescindível nos momentos de planificação das ações, promovendo as suas transformações mediante reflexões críticas (Bell, 1997; Coutinho et al., 2009; Ribeiro, 2011; Ribeiro & Moreira, 2007).

Note-se que o tempo do vivido e do narrado munuiu o diário de formação de escrita espontânea no aprofundamento das reflexões patentes nas narrativas, que revelaram um *eu* na relação com o outro em contexto único e situado (Fernandes, 2017; Vieira, 2005). A propósito das narrativas, enquanto estratégias processuais de formação, estas geram uma autoformação, pois se a reflexão cooperada das ações esteve na base do trabalho constante do par pedagógico, ou da tríade pedagógica, promovendo novas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional (Xarepe, 2017).

Deste modo, numa perspectiva epistemológica da educação, a investigação-ação constituiu o fundamento da construção de teorias ao saber prático, permitindo replanificar e repensar práticas pedagógicas, com o intuito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas mediante uma autorreflexão por parte dos participantes (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999).

As sucessivas planificações afiguraram-se como um instrumento orientador e regulador das ações, uma vez que funcionou como um meio de organização e, de certa forma, de previsão das práticas pedagógicas. Considerou-se não só os contextos e os objetivos propostos, como também as aprendizagens evidenciadas e os interesses e motivações das crianças, permitindo administrar a progressão das suas aprendizagens (Diogo, 2010; Perrenoud, 2000a).

Neste contexto, salienta-se a importância de delinear objetivos passíveis de observação, e o estabelecimento dos meios, métodos e estratégias pedagógicas e a seleção e organização dos recursos, que permitem o desenvolvimento da criança. Ademais, o ciclo investigativo permitiu perspetivar a planificação não como algo isolado, mas como parte de uma sequência pedagógica coerente e sustentada, principalmente nas planificações semanais elaboradas na EPE, e nas sequências didáticas de dois ou três dias de intervenção, como se irá evidenciar em ambos os pontos do capítulo terceiro (Braga, 2004).

De acordo com Vieira (1993), é um processo determinante de tomada de decisões pedagógicas provenientes de observações ou de reflexões ulteriores à ação. Todavia, a planificação não foi vista como algo restritivo, ao invés, foi encarada como uma orientação de carácter flexível, tanto aquando da sua elaboração, como no momento de ação, uma vez que se verificaram inúmeros momentos que tiveram de sofrer alterações devido a fatores diversos, daí que a prática seja uma zona indeterminada incapaz de ser prevista na sua íntegra.

Atendendo à implementação de estratégias na ação, enquanto uma fase da investigação-ação, visando a mudança e a transformação, salienta-se que todas as ações desenvolvidas se incorporaram no ciclo da metodologia, coadunando-se com competências a desenvolver durante a PES, elencadas na ficha de unidade curricular, como “mobilizar os quadros conceituais e metodológicos de formação, de ensino e de aprendizagem pela investigação sobre as práticas, visando a transformação dos contextos educativos” (Ribeiro, 2017).

Salienta-se o papel da reflexão para a epistemologia da prática, que Schön (1987) reconceitualizou a partir de Dewey (1998), o pai do pensamento reflexivo. Para a elaboração de ações pedagógicas, implicaram-se as dimensões retrospectiva, interativa e prospetiva – reflexão para a ação, na ação e sobre a ação – a partir da observação sistémica e participada, dado ser um meio privilegiado para transluzir as singularidades de cada criança nas intervenções e, de igual forma, para sustentar a sua intencionalidade educativa das mesmas.

Convocando os contributos de Schön (1987), a reflexão, enquanto ferramenta primordial do exercício da docência, constituiu-se como uma etapa do ciclo investigativo que deve acompanhar constantemente um profissional reflexivo. Nesta conformidade, o autor Schön (1987) esclareceu três conceitos de reflexão: a reflexão na ação incide na solução imediata de situações imprevistas que emergem da ação, decorrendo durante a prática, aprimorando esta competência *knowing-in-action* (conhecimento na ação); a reflexão sobre a ação sucede após a ação como meio de problematizar aspetos vivenciados, visando o aperfeiçoamento das práticas; e numa fase final, a dimensão retrospectiva, o conceito de reflexão sobre a reflexão na ação, cujo relatório de estágio se protagonizou para tal efeito (Sachs, 2009).

A respeito do papel preponderante do exercício da reflexão no campo educacional, Korthagen (2012) propõe um modelo pertinente, onde a reflexão se afigura como uma âncora que desenvolve a qualidade das aprendizagens a

partir da prática. Intitulou o modelo sob a sigla ALACT (*Action/Looking back on the action/Awareness of essential aspects/Creative Alternative methods of action/Trial*), assegurando que seguido da ação, emana um olhar retrospectivo, isto é, a reflexão sobre a ação, onde se eleva uma tomada de consciência de aspetos refletidos para seguidamente criar métodos alternativos para melhorar a eficácia da ação (Flores & Simão, 2009).

A supervisão circunscreveu-se ainda, neste âmbito, numa matriz intercultural que se realizou pela sua capacidade de potenciação da dimensão metarreflexiva e metarreguladora da prática pedagógica, onde a formanda processou e relacionou informação com os novos sentidos atribuídos, noutra perspetiva, visando o desenvolvimento quer pessoal, quer da própria experiência profissional (Cunha, 2008; Sá-Chaves, 2000).

Este tipo de abordagem reflexiva pressupõe que os agentes educativos construam e reconstruam competências e saberes profissionais num diálogo permanente e sistemático sobre a ação na qual atuam, em articulação com saberes teóricos e da partilha de saber experiencial, almejando a mudança e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A criação de dinâmicas de heteroformação partilhadas assegurou e reforçou, portanto, o desenvolvimento contínuo e continuado quer pessoal quer coletivo, onde o questionamento ativo e a autoformação reflexiva confluíram em espaços de indagação, onde se procurou a qualidade através da determinação, da inteligência criativa e transformadora que certamente foram enriquecendo as ações pedagógicas (Alarcão & Canha, 2013; Sá-Chaves, 2000).

Com efeito, a problematização conjunta permitiu desenvolver competências socioprofissionais, bem como indagar o significado das realidades estudadas e alcançar uma forte componente teórica e concetualização de informações através do contributo das diversas interpretações, das quais se extraem significados sobre as mesmas para melhor intervir na ação (Latorre, 2008).

A propósito do último ponto, acresce referir que a pedagogia se renovou numa triangulação interativa em torno dos saberes construídos na ação, confrontados com um quadro concetual rigoroso e com as convicções e valores (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta triangulação indispensável no campo educacional deve acompanhar um docente durante o seu percurso profissional à luz do paradigma *life long learning*, explícito no primeiro capítulo (Alonso & Silva, 2005).

Em suma, a investigação deve estar ao serviço da aprendizagem que busca a compreensão integral dos fenómenos, não os encarando como um somatório de partes desligadas entre si (Máximo-Esteves, 2008). A partir da adoção de uma postura reflexiva, podendo levar à discussão e ao questionamento sistemático da própria prática, o ciclo de investigação-ação assumiu-se, por isso, fundamental neste processo, pelo facto de a ação e a reflexão se revestirem de sentido mútuo ao complementarem-se numa espiral dialética (Coutinho, 2013).

CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este momento é dedicado a uma análise retrospectiva da PES que se traduziu num processo de indagação nas e sobre as práticas, através da experiência frutífera vivenciada na primeira etapa desta jornada de aprendizagem profissional. Esta etapa permitiu desenvolver um conhecimento mais aprofundado do sentido da profissionalidade docente, bem como tomar uma maior consciência sobre as práticas.

Este capítulo está segmentado em dois pontos: o primeiro destina-se à explanação das ações desenvolvidas na EPE e o segundo no 1.º CEB. O processo reflexivo presente nos dois pontos permitiu a melhoria de práticas pedagógicas, dado avultar um momento privilegiado de problematização, questionamento e consciencialização (Cunha, 2008).

3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O projeto é uma atividade realizada num espaço e num tempo em que se expressam o desejo, o interesse, a curiosidade, o inusitado, a surpresa, os acertos e os erros, os conflitos, os ajustes, as negociações, as trocas, a criatividade, a razão, a emoção, a realização...de cada um de nós e do grupo ao qual pertencemos em determinado contexto (Reame, Ranieri, Gomes, & Montenegro, 2013, p. 73).

A elaboração de um projeto implica fomentar o desenvolvimento de diversas competências e construir redes de significado por diferentes caminhos, mediante a articulação da motivação e da realidade, na qual a criança está inserida. Quanto às etapas elencadas no primeiro capítulo, estas devem contemplar um conjunto de ações que se reorganizam conforme a participação e o envolvimento do grupo (Reame et al., 2013). Nesta conformidade, desenvolveram-se atividades pedagógicas integradas em projetos que

considerassem uma pedagogia de natureza participada, mediante a promoção do desenvolvimento das crianças e o envolvimento ativo destas na construção de aprendizagens, procurando significação nas experiências proporcionadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Parte-se agora para a descrição e reflexão acerca de algumas atividades dinamizadas, inseridas em pequenos projetos, pensadas e direcionadas para as necessidades e interesses das crianças. Optou-se privilegiar algumas integradas em diferentes projetos, sendo que o par pedagógico tentou proporcionar experiências diversificadas, a fim de que as crianças tivessem acesso a um manancial de oportunidades e de vivências contextualizadas que dificilmente pudessem encontrar noutro espaço (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Desde a execução de um teatro de sombras, um passeio ao bosque com a respetiva preparação conjunta do material necessário a levar (chapéus, caixa de primeiros socorros, batas, etiquetas de identificação, sinais de trânsito para facilitar a passagem de peões na passadeira, cestos para recolher material encontrado) até à experimentação de barro, de costura e de cianotipia para desenvolver padrões e simetrias (interesse observado) foram atividades possíveis dinamizar com o grupo.

A partir da observação direta e participante, foi detetado um interesse emergente no jogo espontâneo de crianças na construção de uma casa com materiais manipuláveis estruturados a partir de uma planta bidimensional. Este jogo espontâneo, de acordo com as exigências do material, permitiu ao grupo aceder à realidade na edificação de uma casa tridimensional para completar a ação numa situação de relações humanas (Leontiev, 2016).

Neste sentido, a primeira atividade dinamizada em grande grupo consistiu na leitura de um conto tradicional “Os Três Porquinhos” reescrito por Raquel Méndez (2011), leitura interativa a partir de um fantoche, o lobo. Houve uma breve paragem durante a leitura expressiva para questionar qual a casa preferida do grupo para se proteger do lobo, tendo sido eleita a de tijolo como previsto. Deste modo, as crianças foram cercadas pelas estruturas supramencionadas para criar um ambiente de leitura prazeroso e transportar as crianças para o clímax da história (Lopes & Lemos, 2014).

No final, recontou-se a história através da associação de registos escritos sensoriais, onde as crianças, focadas na observação da imagem com estruturas gráficas (sublinha-se o poder da imagem na construção de conceitos), foram

capazes de associar palavras aos tipos de materiais de construção das três casas e, desta forma, obterem auxílio para o reconto (Baptista, 2014; Luria, 2016). Foi mediante a escuta da leitura em voz alta que a criança pôde proceder à transformação da linguagem oral em marcas gráficas, específicas da linguagem escrita. Neste sentido, em atividades de leitura compartilhada, o educador atua como mediador entre o texto e a criança, permitindo-lhe aceder ao material escrito através da interação. Além do mais, este tipo de leitura facilita a aprendizagem de vocabulário, bem como o uso da linguagem expressiva e a compreensão da função da escrita (Teberosky & Colomer, 2003). No decorrer do diálogo, duas crianças sugeriram a construção de casas no espaço exterior, sugestão que foi levada avante com o desenvolvimento de um projeto transversal ao longo da PES, já que a falta de equipamentos no espaço exterior foi uma necessidade detetada.

O projeto de produção emergido de uma observação cuidada objetivou-se não só para tornar o ambiente apelativo, mas também estimular experiências significativas ao fornecer meios de exploração de aprendizagens com mensagens pedagógicas, assim como desenvolver ações providas de sentido e de intencionalidades educativas, criando um espaço de interação social como Gandini (2016) defende por garantir bem-estar no seio infantil.

O breve projeto *tsunamis* foi igualmente desenvolvido, visto que era um tema que ia ao encontro do interesse das crianças. A planificação a partir de “o que sabemos”, “o que queremos saber” e “como vamos fazer” serviu de base para orientar o trabalho na sala de atividades, comprovando-se a importância de uma aprendizagem significativa. Observou-se um envolvimento ativo do grupo no projeto em torno da catástrofe natural, cujo auge culminou na construção da maquete para a atividade experimental, onde cada criança detinha uma tarefa à sua responsabilidade (Folque, 2014). Todavia, apesar de a experiência não ter originado um *tsunami* a partir de placas tectónicas, surpreendentemente a água na caixa plastificada despertou um entusiasmo inusitado devido aos movimentos ondulatórios, a ponto de, logo a seguir à atividade experimental, se ter proporcionado um momento de brincadeira com a água.

Na semana seguinte, verificou-se que já seria possível completar a planificação construída, pelo que se compararam as afirmações e questões que se elencaram antes de executar o projeto e que descobertas se fizeram, relançando novas questões e um novo projeto, neste caso, sobre o animal peixe

(Reis & Martins, 2017). Foi possível observar que, para além de o grupo se ter apropriado dos termos científicos surgidos em vídeos visualizados, desconstruíram-se ideias pré-concebidas e registadas na coluna “O que sabemos”. Este modo de aprendizagem ativa aguçou as capacidades de as crianças reconstruírem, complexificarem e enriquecerem as suas estruturas de representação, como foi preconizado por Hohmann e Weikart (2011) e defendido por Ausubel e Sullivan (1989) citados no capítulo primeiro.

Como o capítulo primeiro refere as fases da metodologia de trabalho de projeto, ilustra-se aqui a imagem 1 a que se socorreu para demonstrar parte do desenvolvimento do projeto sobre *tsunamis* como já descrito e refletido:

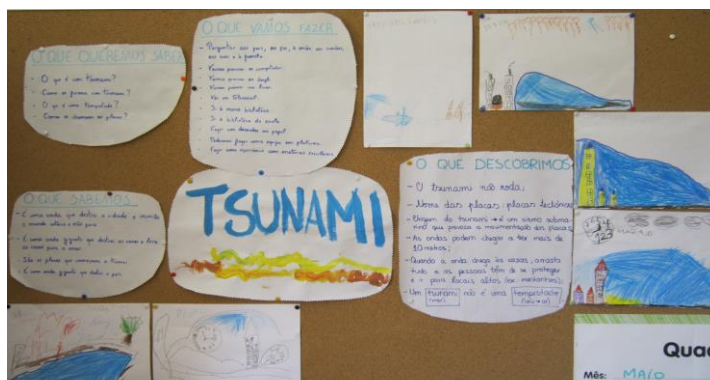


Imagem 1 – Planificação do projeto *Tsunamis*

A primeira atividade observada surgiu de um novo projeto delineado pelo grupo relacionado com *tsunamis*. Ao recordar a conclusão do projeto, surgiu uma notícia no jornal que influenciava diretamente a vida do ser vivo do rio: o peixe. Assim, antes da leitura da notícia, questionaram-se as crianças acerca da interpretação da imagem e, à medida que a imagem passava na roda, iam-se acrescentando novas informações a partir de observações mais minuciosas. Procedeu-se a uma parte da leitura da notícia de modo adaptado, pois o vocabulário que constava não se adequava à faixa etária do grupo. As crianças mostraram grande interesse em saber quem foram os responsáveis pela poluição do rio Tejo. A questão lançada “Se fossem um peixinho daquele rio, como se sentiriam e o que fariam?” apelou à entrada de cada criança no imaginário, colocando-a no lugar do outro - o peixe (Rodari, 1993).

A notícia suscitou diversas questões em torno das particularidades do peixe, originando um novo projeto sobre animal proveniente do mar e do rio, aspeto que não foi aclarado no momento, deixando a curiosidade moldar o rumo da nova investigação. Construiu-se, por isso, um *brainstorming*, que segundo Katz e Chard (2009), possibilitou a criação de uma base comum de informação entre o grupo, com a identificação dos conhecimentos e experiências que o grupo já tinha acerca do assunto, compiladas na planificação.

Dada a contextualização deste projeto dos peixes, já se torna possível expor a primeira atividade observada pela supervisora institucional, incluída no mesmo. Esta iniciou-se com a criação de um ambiente marinho, com a formação de bolas em papel de jornal, que representassem um peixe. As bolas foram colocadas em duas mantas seguras pelas crianças em roda para formar ondulações com os peixes tentando não cair das mantas que, neste caso, representavam o mar. Consubstanciou-se um momento de inusitado entusiasmo, de tal modo que, só por si, poderia considerar-se como uma atividade que envolveu o jogo dramático e motor, propiciador de aprendizagens, na qual o lúdico assumiu um papel preponderante.

Todavia, realça-se um aspeto que foi alvo de reflexão conjunta, devido à passagem abrupta entre a recriação marinha e a atividade musical, uma vez que a recriação se desviou do objetivo traçado: criar predisposição para a música e fortalecer o imaginário das crianças. Deste modo, concluiu-se que o tempo para a experimentação da textura e do jogo deveria ser sido suficiente, visto serem atividades fundamentais que recorrem aos sentidos (Oliveira-Formosinho, 2012). Como Montessori e Malaguzzi afirmam, o princípio básico sustentador da educação e da cultura refere-se ao estímulo do ambiente adequado e motivador que desperta para os sentidos (Angotti, 2008).

As mantas foram retiradas de forma natural para atenuar a falha, pegando-se logo na guitarra de modo a cativar as crianças para a canção “Pei Pei” explorada no dia anterior. Acompanhada pela viola, ensaiou-se a música duas vezes para entrar no jogo de supressão de segmentos sonoros (palavras) no refrão da canção, conferindo à exploração da música um momento lúdico e desafiante, tendo-se verificado que as crianças superaram as suas capacidades de concentração e de abstração (Lopes da Silva et al., 2016). Posteriormente, cantou-se a música com batimento de palmas de modo a marcar o compasso da

música em quatro tempos para preparar as entradas dos instrumentos (Wuytack & Palheiros, 1995).

Após a brincadeira sonora, executou-se a formação da orquestra com instrumentos atribuídos a cada educando. Após a experimentação dos instrumentos, como esperado, algumas crianças tiveram dificuldades em distinguir o tempo do compasso previamente trabalhado com o ritmo da música. Questionou-se, por isso, qual seria a estratégia mais adequada para ultrapassar a dificuldade. Uma criança sugeriu a distribuição do grupo por conjuntos de instrumentos pela sala, pelo que a implementação da sugestão revelou uma maior concentração e envolvimento do grupo a partir da sua deslocação para cada espaço próprio, devido ao preenchimento e satisfação da necessidade de movimento, muito intrínseca nesta faixa etária (Lopes & Silva, 2008). Evidenciou-se a abordagem à matemática, pois as crianças foram capazes de reconhecer o seu grupo para se posicionarem no seu respetivo conjunto (Barros & Palhares, 1997).

Na segunda parte da manhã, procedeu-se à atividade da confeção de bolachas em formas de peixes, a partir das receitas elaboradas no dia anterior, cuja construção e leitura implicaram a abordagem à matemática no acompanhamento das imagens dos ingredientes com a unidade de medida da quantidade (Reame et al., 2013). Sobre a atividade tomou-se consciência da relevância da organização dos materiais e do espaço, pois concluiu-se, na reflexão pós-ação, que se deveria ter colocado à disposição um maior número de utensílios e de ingredientes para atenuar os conflitos surgidos e ter preparado outro espaço para o mesmo efeito, de modo a criar um ambiente adequado à atividade culinária. Recordar-se a terminologia do espaço como terceiro educador proferido por Reggio Emilia, referido no capítulo primeiro, que condiciona a autonomia e a ação independente para a construção do conhecimento da criança, na medida em que os materiais devem estar ao alcance e acessíveis a todos, sendo que os mesmos são escolhidos minuciosamente pelo responsável educativo (Gandini, 2016).

No final do dia, apresentou-se o novo elemento do grupo, o peixe-dourado e, surpreendentemente, quando as crianças observaram o animal, não demonstraram tanta euforia como pensado, uma vez que, como as atividades durante a manhã exigiram demasiado tempo, espaço e dedicação próprias para terem sido aglutinadas no mesmo dia, perderam a sua essência. Numa segunda

instância, não se pode atenuar a postura pessoal adotada na orientação da atividade musical, a qual se verificou pouco atuante, no sentido em que a reflexão na ação, abordada no capítulo segundo, não foi eficaz para gerir o grupo e captar a atenção e o envolvimento do mesmo. A colocação da voz influenciou igualmente a interação, visto ser um dos critérios para dinamizar ações de qualidade (Ferreira, Arruda, & Marquezin, 2012).

De acordo com a reflexão edificada e com o que se foi vindo a observar no contexto, as atividades em pequenos grupos, além de respeitarem o tempo individual de cada criança, os ritmos de aprendizagem e a predisposição para desenvolver aprendizagens, revelaram-se profícuas por originarem um ambiente estimulante e sereno no grupo, promovendo uma construção social, cognitiva, verbal e simbólica frutíferas. Adicionalmente, a realização de um projeto único num determinado tempo para todos não satisfaz os anseios e as motivações quer do grupo como um todo, quer de cada criança (Lino, 2012).

Como tal, o desenvolvimento de diversos projetos em simultâneo cursaram no período posterior à primeira manhã observada pela supervisora institucional, à exceção da construção de estruturas que se assumiu como um projeto transversal em todo o período da PES. Embora sejam apresentados isoladamente ao longo do texto, devido a uma questão de organização das ideias na dimensão escrita, foram desenvolvidos em simultâneo.

Retomando o projeto em torno dos peixes, este estendeu-se para outros animais marinhos. A respeito da baleia, esta cativou as crianças não só pela sua grandeza, mas também pelo facto de, no livro sobre a mesma e presente na área da biblioteca, a apresentar como um mamífero vivíparo, distinto dos peixes ovíparos. Desta forma, exploraram-se dois vídeos na biblioteca sobre animais vivíparos e ovíparos, evocando os animais presentes na sala de atividades, como o peixe e os bichos-da-seda. Relativamente à presença de bichos-da-seda na sala de atividades, esta permitiu um apoio visual contínuo das suas fases de crescimento, por parte das crianças (Montagner, 2004).

Neste sentido, cada criança costurou um animal marinho à sua escolha para formar cardumes de diferentes espécies e pendurá-los no teto da sala de atividades, criando um cenário marinho. Observou-se uma aproximação progressiva das crianças com os animais presentes na sala de atividades através da inclusão dos mesmos na canção dos bons dias, bem como nas brincadeiras realizadas espontaneamente com o animal costurado que servia de

intermediário para comunicar com o peixe-dourado. De acordo com Montagner (2004), as relações com os animais libertam efeitos ansiolíticos na criança, instaurando segurança afetiva e estimulando, simultaneamente, a sua imaginação e os seus processos cognitivos.

À medida que cada criança ia desenvolvendo a atividade de costura durante a semana, respeitando os ritmos de aprendizagem, outras encontravam-se na sua área predileta de jogo ou a modelar o barro que serviria para construir uma maquete de um vulcão de dimensão média. Note-se que o vulcão foi alvo de tópico de interesse geral, cuja atividade experimental se realizou quando o barro secou. A modelagem do barro resultou num momento sereno e fascinante, pois não era um material comum das vivências das crianças. Apresenta-se um indicador ilustrativo da afirmação anterior que surgiu espontaneamente de uma criança em diálogo com o grande grupo: “Gostei muito de brincar com o barro ontem” (Marc).

Retomando a atividade da simulação de uma erupção vulcânica, visualizaram-se dois vídeos na biblioteca, um sobre o fenómeno em si e outro alusivo ao procedimento da experiência inerente à erupção, como meio de as crianças observarem e manterem-se curiosas no projeto (Peixoto, 2008).

Antes da atividade experimental, foram utilizados materiais laboratoriais como óculos e luvas descartáveis que conferiu rigor na execução da mesma. Durante a experiência convocaram-se conceitos que surgiram nos vídeos para a compreensão do fenómeno e da sua origem. Note-se que a atividade não foi adequada para a explicação científica do fenómeno, pois os reagentes químicos necessários não eram claramente lava nem foram originados por placas tectónicas. Ainda assim, após a explosão no cone de barro, o líquido diluiu e de modo a certificar de que as crianças não pensassem que a experiência corresponderia ao processo real do fenómeno, questionou-se-lhes:

Estagiária: “Esta lava também vai ficar dura como pedra?”

Pe: “Não, não é lava a sério.”

Assim, quando se realizou o registo, as crianças focaram-se nos conceitos científicos e que direção tomava o magma que dava origem à lava muito quente. Estabeleceram inclusivamente relações nos seus esquemas de significação acerca das placas tectónicas que tanto dão origem a *tsunamis* como a erupções vulcânicas que constaram nas aprendizagens evidenciadas, tanto nos desenhos como nas conclusões refletidas e discutidas em grande grupo. Aludindo ao

capítulo primeiro, Solé e Coll (2001) alertam, precisamente, para as relações que as crianças estabelecem com os significados que atribuem a novos conteúdos num processo ativo de construção de conhecimentos.

Quando as crianças terminaram a atividade da costura, recordou-se a canção “Pei Pei”, explorando de modo orientado o sentido e o significado da mesma. Logo na primeira estrofe surge o verbo fecundar flexionado, emergindo a necessidade de pesquisar o significado no dicionário presente na área da biblioteca. Esta ação foi proposta por duas crianças, o que permitiu demonstrar a importância e utilidade do dicionário, como também criar momentos contextualizados de contacto com livros, especificamente com o código da linguagem escrita e desenvolver competências em comunicação linguística, de aprender a aprender e de aprender a tratar informação (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Vázquez, 2009).

Seguidamente, apresentou-se a música e o projeto a uma turma do 2.º ano de escolaridade, que originou um momento profícuo tanto para o grupo como para a turma, pois, após a apresentação do projeto dos peixes, as crianças explicaram o significado da música e do novo conceito explorado supracitado que os alunos desconheciam. A turma do 2.º ano do 1.º CEB apresentou igualmente uma música, o que enriqueceu o momento proporcionado para a partilha de projetos desenvolvidos (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016). Importa destacar a importância de interagir não só com crianças de níveis educativos ulteriores, como também conhecer o espaço e as dinâmicas conferidas no 1.º CEB como Castro, Argos e Ezquerro (2015) investigaram.

Parte-se agora para a exposição e análise do projeto sobre as construções e a natureza que se alongou durante o período da PES. Neste âmbito, de acordo com uma perspetiva holística da conceção de desenvolvimento, explorou-se com o acompanhamento do *ukulele* uma canção da autoria de Luísa Sobral intitulada “Computador”, relacionada com o valor da experimentação de objetos da natureza em detrimento do uso do computador, preocupação social que tem vindo a intensificar-se socialmente e, conseqüentemente, tem sido motivo de alerta junto do mundo infantil. Note-se que o par pedagógico tentou adotar uma metodologia de aprendizagem da música à luz de um quadro teórico sustentado e fundamentado: primeiramente verso a verso, com a métrica e a melodia integradas e, numa fase posterior, por estrofe, recorrendo à realização de gestos, como estratégia de memorização (Fialho & Araldi, 2012). O mesmo esquema foi

repetido para a segunda estrofe. Já o refrão foi introduzido noutra dia para não gerar cansaço do grupo que já estava sentado há demasiado tempo no tapete. Considerando a reflexão sobre o cansaço, foi escolhido um maestro e uma maestrina responsáveis por coordenar um grupo respetivo por cada estrofe através de paus e folhas para incentivar à aprendizagem da canção (Wuytack & Palheiros, 1995).

Em torno do projeto da natureza e das construções, desenvolveu-se a dramatização do conto “O estranho caso das árvores roubadas” de Renato Filipe Cardoso que as crianças escolheram por apresentar um mistério, um enigma, motores que elevam sempre a motivação no seio infantil a um patamar superior como será refletido no subponto seguinte. Primeiramente, procedeu-se em grande grupo ao reconto da história de um ponto de vista macroestrutural e posteriormente cena a cena, como sugere a estrutura alusiva à metodologia de “canevás”, preconizada por Gauthier (2000) que visa a apropriação gradual do espaço, do tempo, das personagens e do resumo de cada cena como meio potenciador de conhecimento sobre a história e de entrada no mundo imaginário. O reconto da história é igualmente relevante por estimular a memorização na criança, permitindo-lhe relembrar e fazer comentários acerca das personagens e dos acontecimentos, bem como a refletir e a expressar-se em relação ao tema (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Para fomentar o desenvolvimento da organização da noção temporal, as cenas foram desenhadas e colocadas ordenadamente numa pirâmide construída e afixada como Gauthier (2000) preconiza, no sentido em que as crianças, ao encadear as sequências das ações com situações dramáticas interligadas, adquirirão uma visão global da história bem como um maior desenvolvimento da noção da estrutura dramática. Além disso, cada criança de modo individualizado apropriou-se do seu papel com improvisações, no que concerne à postura e caracterização da personagem atribuída, ensaiando-se posteriormente em grande grupo, onde se executaram algumas reformulações e reconstruções discutidas através de contributos que foram surgindo na ação e que enriqueceram as possibilidades de exploração de conteúdos pedagógicos e artísticos, bem como o desenvolvimento da competência linguística e da competência narrativa. É neste sentido que se coloca a arte ao serviço da criança, onde esta concebe a sua própria produção criativa, facultando-lhe simultaneamente o direito de poder participar em novas experiências, seja a

nível das suas faculdades intelectuais, seja das culturais ou artísticas (Sousa, 2003; Sousa, 2010).

Coloca-se especial foco no projeto sobre a natureza e as construções, no qual as crianças verbalizaram o total interesse aquando da leitura e exploração do conto “Os Três Porquinhos” de Raquel Méndez (2011), como já referido.

Num primeiro momento de construção, procedeu-se à experimentação de possibilidades de estruturas a partir de caixas de cartão e de rolos de tecido em pequenos grupos: enquanto um projetava as casas em desenhos assumindo o papel de arquitetos, o outro construía tendas de diferentes tipos (canadianas, indianas) com rolos de tecido e um terceiro edificava uma casa com caixas de cartão. As tarefas elencadas foram experimentadas por todos de modo rotativo, sendo que nas apresentações dos trabalhos evidenciou-se novamente a presença da matemática (Mendes & Delgado, 2008). A título exemplificativo, a tenda canadiana foi a forma de tenda predileta de um grupo e necessitou de dois pares de rolos de tecido no meio para estabilizar a estrutura, tendo crianças comentado, muito apropriadamente, esse aspeto: “tem de ter dois de cada lado para ficar mais seguro e direito e não cair” (MR).

Os desenhos revelaram-se úteis para a execução real da casa e das tendas, enquanto imagem bidimensional, perspetivando visualizações em três dimensões a partir do desenhado, constituindo formas de visualização espacial necessárias para incentivar a aplicação do projeto e estabelecer múltiplas conexões significativas (Gambôa, 2011; Mendes & Delgado, 2008). Assim, na semana seguinte, através de registos fotográficos, as crianças montaram a estrutura, elevando a área da casinha a uma área atrativa na sala de atividades que adquiria estabilidade e solidificava-se com fita-cola. Seguiram-se momentos de redefinição dos espaços da área da casinha, enquanto outras crianças pincelavam cola branca nas caixas para colar papel de cenário reciclável que uma delas trouxe de casa para partilhar, demonstrando um envolvimento notório no projeto. À medida que se iam colando, outros pares pintavam a casa com cor castanha, pois, apesar de se ter negociado uma casa de tijolo, durante a execução optou-se por uma casa de madeira devido à relevância estética que atraiu o grupo. Para a construção das telhas utilizou-se tinta vermelha para desenhar as linhas curvas e bolas de papel crepe para ocupar os espaços entre as linhas, estimulando os sentidos de todos os atores do processo de aprendizagem. Os suportes criados a partir da expressão artística

constituíram um estímulo para as crianças preservarem na sua imaginação o aspeto recreativo (Gauthier, 2000; Sousa, 2003).

A segunda manhã observada pela supervisora institucional integrou: a finalização da construção das tendas no espaço exterior, a construção de alguns acessórios que faltavam na casa da sala de atividades e a preparação de materiais e de outras estruturas para o espaço exterior.

No início do dia, todas as crianças e adultos receberam uma pulseira na mão direita com dois objetivos: a motivação para o dia africano que se iria suceder e a promoção da noção de lateralidade marcada pela dança “Kokoleoko”. Destacase a pulseira como elemento motivador, pois captou a atenção das crianças através da curiosidade despertada pelo para que serviriam. Seguiu-se a elaboração do plano do dia, que é sempre um momento de socioregulação e de definição de intenções, onde as crianças se escutam a si próprias e o outro em simultâneo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e sociomoral (Silva & Sousa, 2017; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Ajudou, portanto, a organizar as tarefas do dia e a recordar o que faltava fazer, considerando as propostas dos educandos durante as semanas anteriores: terminar a construção das tendas, da casa e os seus detalhes (porta e colunas); começar a lixar materiais para o espaço exterior; fazer flores nos vasos; construir moedas para a caixa registadora, elemento da área da casinha. Como a elaboração do plano do dia de certa forma apelou ao exercício de um pensamento mais minucioso, cansou as crianças, pelo que se procedeu de imediato à aprendizagem da música “Kokoleoko” e da respetiva dança. O facto de as crianças se terem posto de pé permitiu-lhes libertar uma certa ansiedade, cuja acumulação já evidenciavam, atendendo a alguma agitação provocada pelo tempo em que estiveram sentadas. A execução de movimentos é, por sua natureza, na infância instigadora da ludicidade nas formas de expressão que o corpo da criança pode assumir, sendo fundamental desenvolver por ser um período crítico de desenvolvimento físico (Stern, 1974).

Após a atividade dinamizada pelo par pedagógico, procedeu-se à distribuição de tarefas, sendo que todos iriam participar alternadamente na finalização da construção das tendas no espaço exterior que se encontrava igualmente sob a responsabilidade do par pedagógico. A alternância de espaços durante o dia é fundamental, não só por todos os espaços da instituição serem espaços de aproveitamento pedagógico, mas também por oferecerem uma estrutura de

oportunidades que induzem estímulos diferenciados, impossíveis de alcançar quando as crianças estão confinadas ao espaço sala de atividades (Zabalza, 1998).

Assim, à medida que as primeiras crianças se deslocavam para o espaço exterior, outros grupos iam-se formando para construir detalhes destinados à casa, designadamente a colocação de papel reciclável com cola branca e pintura da parede nos espaços que restavam; a construção de flores através de recortes de recipientes de iogurtes, proposta por uma criança; a elaboração das cortinas da porta através da seriação de tampas num fio que exigiu um nível da motricidade fina elevado, por envolver a coordenação óculo-manual no enfiamento. O facto de as crianças terem superado o desafio, desenvolveram competências motoras finas, que lhes permitiram não só assumir uma maior responsabilidade sobre si mesmas, mas também promover a autonomia pessoal como apertar os cordões, necessidade evidenciada e notória no grande grupo (Papalia & Feldman, 2013).

Após o lanche e o recreio, as crianças retomaram as atividades. Todavia, tendo-se constatado alguma uma agitação aquando do seu regresso, dinamizou-se um jogo de ritmos acompanhado pela música “A ram sam sam”, música infantil tradicional de origem marroquina. Esta breve motivação, que se baseou na audição ativa de uma música, estimulou a concentração devido aos movimentos rítmicos que progressivamente se tornavam mais rápidos, conferindo dinamismo e predisposição para as atividades seguintes (Blaser, Froseth, & Weikart, 2001). Sublinha-se que a interação e a comunicação (linguagem verbal e não verbal) revelaram-se imprescindíveis no envolvimento do grupo na atividade, pois adotou-se uma postura ativa, séria e determinada, que capacitou a conquista dos educandos na retoma das tarefas (Ferreira, Arruda, & Marquezin, 2012; Hohmann & Weikart, 2011). Ressalva-se ainda a importância do comportamento do agente educativo responsável como um exemplo na construção da identidade e um referencial para a sua integração no quotidiano (Folque, 1999; Vasconcelos, 2009).

Neste âmbito, possibilitou-se a retoma das atividades. Assim, as crianças que ainda não tinha experienciado a construção da tenda, deslocaram-se para o espaço exterior com o par pedagógico. Com as que permaneceram na sala de atividades, procedeu-se à leitura de o que faltava fazer elencado no plano do dia, atribuindo a este o ponto de referência, pois a sua consulta é um sustentáculo

central para a criação de uma dinâmica de aprendizagem democrática e de organização temporal: lixar os materiais estruturados para o espaço exterior para ficarem prontos a serem pintados e fazer as moedas para a caixa registadora na área da casinha (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Note-se que a proposta mencionada surgiu da observação do jogo espontâneo na área, onde as crianças vendiam gelados e anotavam na caixa registadora.

Considerando as duas atividades, as crianças distribuíram-se pela tarefa que mais as motivou. Destaca-se a gestão de ambos os grupos como alvo de reflexão, pois enquanto se dialogava com um grupo acerca do modo como construir as moedas, o outro, que ia lixar os rolos de madeira, esperava à porta da sala para ir buscá-los com o acompanhamento do adulto. Este plano de ação revelou não ser o mais adequado, porque, por um lado, estava a ser desgastante para o segundo grupo ficar à espera para ir buscar os materiais, por outro, as crianças que permaneciam na sala sem negociar o modo como iriam construir as acabariam por se desmotivar para a realização da tarefa. Obstando a esta constatação optou-se por preparar primeiramente a tarefa de construção das moedas. Esta gestão do grupo é um dos bons exemplos de problemas que emergem da prática, obrigando o adulto a estar sempre presente e disponível para alterar o planeado, embora se deva reconhecer ser de difícil concretização em momentos dedicados à distribuição de tarefas.

Lançou-se a proposta de construir as moedas a partir de um material de cartão brilhante sem, no entanto, descurar a dimensão da escuta da criança e lançar a reflexão de que outro modo se poderiam construí-las. Uma criança avistou um pacote de pasta de papel e propôs a realização das mesmas através do material referido. Imediatamente, todas as crianças entusiasmaram-se com a ideia e descartaram a proposta do cartão brilhante que, sem dúvida, era menos convidativo, embora igualmente adequado, do que a modelagem em pasta de papel. Estes momentos de dar a voz à criança e escutar a sua opinião são, por um lado, fundamentais para esta se sentir protagonista do seu processo de aprendizagem e necessária no espaço pedagógico; e, por outro lado, a prova de que se deve abolir o preconceito de que o adulto é que detém toda a fonte do conhecimento, pois neste caso a sugestão da criança superou a proposta do adulto. A modelagem da pasta de papel resultou numa motivação inusitada, pois não é um material frequentemente comum das vivências das crianças por não

serem convidadas ou incentivadas à utilização do mesmo (Folque, 2014; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A seguir ao arranque da atividade deste grupo, acompanhou-se o segundo no transporte dos materiais presentes na arrecadação. Colocaram-se, portanto, os materiais no espaço exterior perto da porta que acede à sala de atividades para não interferir com os grupos da construção das tendas. Assim, cada criança tinha um rolo de madeira e uma lixa. Questionou-se, primeiramente, a realização da tarefa como meio de certificação do conhecimento dos educandos acerca do ato de lixar e qual seria o lado correto para tal efeito. Lixou-se um pouco do material e, através do tato, cada criança reconheceu a diferença entre uma parte lixada e outra parte que ainda não se encontrava lixada. O questionamento e a exploração de descobertas incentivam o raciocínio das crianças, não só para aprofundar os próprios pensamentos, como também para o educador de infância compreender o que eles realmente pensam (DeVries, Edmiaston, Zan, & Hildebrandt, 2004). Com efeito, todas as crianças se empenharam na tarefa, enquanto se observava o grupo da modelagem em papel que continuava bastante motivado com as inúmeras moedas que ia construindo.

Nesta segunda parte da manhã, após o lanche e o recreio, observou-se o abandono por parte de algumas crianças nas tarefas elencadas, optando por brincar espontaneamente nas áreas de interesse prediletas, não por se sentirem desmotivadas, mas por uma questão de necessidade de tempo individual para descarregar energias. O respeito pelo tempo individual é fundamental não só na infância, mas também na juventude e na idade adulta, pois devido às forças idiossincráticas, cada indivíduo apresenta as suas próprias motivações, anseios e necessidades conforme cada momento (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

No fim da manhã, as crianças partilharam o modo como construíram uma das tendas, explicando que deram nós aos tecidos em torno dos arcos. Intencionalmente recorreu-se ao *feedback* positivo dirigido ao grupo, transpondo-se em analogia com os atacadores, com o fim de incentivar, reforçar e apelar à autonomia dos educandos nesta questão (Lopes & Silva, 2008).

Seguidamente, proporcionou-se um momento mais descontraído, cantando a música “Computador” em torno de uma tenda em roda de mãos dadas para observá-la e para provocar a reflexão na consciência das crianças de que, de facto, de acordo com o refrão da canção “se é tão fácil assim e está tudo ao meu

dispor, para quê brincar só com o computador”? Sokolowski (2012) alega que a dimensão afetiva que a música conflui no meio social providencia o seu significado e a razão da sua existência para a interpretação do real.

Presentificou-se, portanto, uma interação entre a arte musical e a área da formação pessoal e social, cujos valores foram veiculados mediante formas diversificadas, sendo as expressões um meio exponencial para tal efeito, o que sustenta igualmente a necessidade de atender ao desenvolvimento holístico da criança (Mesquita et al., 2016). Com efeito, a educação artística assume-se como uma ferramenta de motivação e de enriquecimento de processos de aprendizagem, proporcionando igualmente interligações entre as diferentes áreas de conteúdo (Sousa, 2010).

Terminada a reflexão referente à manhã observada, importa destacar uma dimensão pedagógica que, notoriamente, não foi bem-sucedida na anterior atividade observada, embora almejada: as interações no âmbito da reflexão na ação. Ao centrar a análise nas interações, especificamente na interação adulto-criança, esta revelou-se um fator-chave de segurança para a criança por contribuir para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da mesma, modificando-o e sendo por ele modificados (Tavares & Alarcão, 2005).

No último dia oficial da PES, o par pedagógico estabeleceu uma articulação com a turma do 2.º ano do 1.º CEB. A turma do 2.º ano de escolaridade foi convidada a assistir à apresentação das tendas construídas e a brincar com as mesmas no espaço exterior da EPE. O grupo da EPE terminou a construção das tendas e a pintura de alguns rolos de madeira que serviram como bancos, bem como construiu o cartaz de divulgação que foi afixado na área comum da instituição para informar e cativar a comunidade educativa. As comunicações e divulgações junto da comunidade educativa revelam duas funções primordiais: função cognitiva, pois as crianças expuseram e refletiram sobre o seu trabalho e o modo como o construíram; e a função social por predominar a partilha de informação num ambiente de cooperação (Reis & Silva, 2017). A divulgação de um projeto privilegiou-se não só pelo impacto de seriedade que provocou no envolvimento do grupo, mas também por ter permitido maturar diversas competências da linguagem oral, seja na organização e seleção de ideias para redigir um texto coerente e sintético, seja na apropriação do léxico especializado para este tipo de texto informativo (Vasconcelos, 2011).

As crianças estavam, como previsto, muito entusiasmadas e envolvidas na preparação da festa, especificamente na colocação de mesas, dos pratos, das mantas, na confeção de um bolo de bolacha, tendo algumas trazido de casa inclusivamente bolachas e pipocas para partilhar. Quando os convidados chegaram, os dois grupos dirigiram-se para o espaço exterior em torno de uma das tendas e cantou-se com gestos a música “Computador” de Luísa Sobral em roda, questionando posteriormente à turma do 1.º CEB a razão da escolha da música e qual a sua relação com as tendas. Rapidamente, detetaram a importância dos elementos naturais em detrimento do uso excessivo de aparelhos eletrónicos como se evidencia no diálogo:

Estagiária: “De que fala esta música e porque é que estamos a cantá-la?”

GM: “O computador faz mal, os *tablets*, os telemóveis... e temos de brincar com a natureza.”

Posteriormente, as crianças da EPE explicaram o modo como tinham construído as tendas e que materiais foram utilizados, convidando, de seguida, a turma para brincar com elas antes do convívio e do lanche organizado. Tanto um como o outro grupo ficaram muito alegres por experimentarem as tendas e os jogos figurados no chão. Os jogos adquiriram uma forma de aceder à realidade por parte das crianças, pelo desenvolvimento mental e pelas operações exigidas pela atividade (Leontiev, 2016). Este momento de articulação vertical ocasionado resultou numa experiência inigualável tanto para as crianças como para a formanda, por ter permitido observar a alegria das crianças do 1.º CEB ao avivar memórias daquele nível educativo como das crianças da EPE que amavelmente receberam outras mais velhas no seu espaço reconstruído e enriquecido por elas, vendo o seu trabalho enaltecido e útil num clima de partilha e de construção de saberes e de valores deontológicos (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016).

Em sùmula, reforça-se a constante reflexão para, na e sobre a ação destacando as dimensões pedagógicas (interações, espaço, materiais e tempo) mencionadas no capítulo segundo, que transluziram o seu papel imprescindível para o amadurecimento gradual de delineação de atividades dotadas de intencionalidades educativas, às quais um profissional reflexivo deve atender na sua prática educativa em busca de um desenvolvimento equilibrado e holístico de cada educando (Mesquita et al., 2016).

3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina a ler, se desperta a fantasia. O tempo e o modo de ler podem ser vividos na escola como quem aviva um desejo, um fogo que velaremos ao abrigo das coisas da vida que tendem a apagá-lo, fazendo dos livros um espaço pessoal de liberdade. A escola pode ensinar que ler é uma porta que se abre, um acesso, uma entrada; que, quando alguém abre um livro e se põe a ler, como que fica intocável (Soares, 2003, p. 70).

O ponto de partida de um professor para desempenhar a sua profissão com qualidade é a observação, que se opera através de recolha de dados processada numa situação prática de contexto educativo, implicando tanto a valorização dos detalhes como do padrão geral para nortear ações. Aludindo à metodologia investigação-ação presente no capítulo segundo, a incursão no contexto foi pautada com base em orientações observacionais, requerendo a utilização de diversos sentidos, de forma direcionada, tal como a articulação contínua entre prática imiscuída de teoria (Estrela, 1994).

Nesta conformidade, desde o início da PES no 1.º CEB que o par pedagógico observou uma atitude de pouco apreço por parte dos alunos face aos momentos dedicados à compreensão e interpretação de textos poéticos, o que não vai ao encontro da citação de Sousa (2003, p. 70) que afirma que “o tempo e o modo de ler podem ser vividos na escola como quem aviva um desejo”. Neste âmbito, recorda-se o capítulo segundo relativamente à metodologia de natureza investigativa, que apresenta como uma das fases a implementação de estratégias na ação, visando a mudança e a transformação de situações emergidas em contexto como a observada (Latorre, 2008). Deste modo, implementou-se um projeto de intervenção com pertinência pedagógica que envolvesse a poesia, considerando os contributos da epistemologia da prática de Dewey (1998), quanto ao pensamento reflexivo, que surge na sequência de um problema ou dilema dissipado que necessita de resolução. Além da observação, na fase final da PES no 1.º CEB foi aplicado um questionário como técnica de recolha de dados, que permitiu tornar em evidência o desenvolvimento positivo da turma face à problemática (Coutinho, 2013). Assim, o projeto de intervenção no

contexto centrou-se no domínio da “Educação Linguística e Literária” da área de português, mais concretamente no género literário supracitado, sob o título “Casa da Poesia”.

Num momento prévio à enunciação dos objetivos pedagógicos estabelecidos, importa realçar as potencialidades do texto poético para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade.

Da função de um docente faz parte o incentivo de criação de hábitos de leituras através da promoção de encontros agradáveis com o texto e o impresso para não desaprazer progressivamente o gosto pela leitura (Sequeira, 2000). A preservação e o fomento de uma relação lúdico-afetiva com a linguagem frutifica-se mediante o prazer imediato e epidérmico da brincadeira inconsequente, que proporcione, em simultâneo, o convívio com a língua e a fruição estética, agregadas a atividades lúdicas pluridimensionais dotadas de uma função heurística evidente (Fonseca, 1994; Santos, 2000). Neste âmbito, relativamente ao texto poético, Cabral (2002, p. 14) alega que:

com a sua função primordial de linguagem da conservação da memória, pelos processos mnemotécnicos que lhe são próprios – ritmo, rimas, construções repetitivas – o texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará no imaginário da criança como um pequeno tesouro.

Com efeito, o texto poético, enquanto género literário particular, afigura-se como um investimento forte no que concerne a aspetos linguísticos e estilísticos, apresentando-se, por isso, como uma aventura na linguagem (Cabral, 2002; Guedes, 1990). Neste contexto, surgiu a “Casa da Poesia”, que foi sendo preenchida com diversos poemas num *continuum* temporal, edificando um projeto com os seguintes objetivos: fomentar a criação de laços entre as crianças e a literatura, mais especificamente o género poético, ao qual não estão habituadas; dar a oportunidade de ouvir e ler textos diversificados e com sentido, a fim de que as mesmas desejem serem elas próprias leitoras; proporcionar momentos que provoquem uma exploração lúdica da linguagem, ao lidar com palavras, sons, e descobrir as relações entre ambos através de múltiplas linguagens, desenvolvendo a competência leitora (Sequeira, 2000).

É pertinente, neste momento, invocar Jolibert (1994), na medida em que a autora refere que um projeto permite viver múltiplas relações com o exterior e colocar responsabilidade nas crianças, produzindo numa unidade coerente, algo

que tenha sentido. Esse sentido atribuído ao texto relaciona-se com as estratégias selecionadas nas ações desenvolvidas para a descoberta do mesmo.

A participação das crianças na leitura em voz alta no centro da sala revelou-se uma constante no decorrer do projeto, de modo a tornar os momentos de leitura mais compreensivos, significativos, ricos e interativos (Cabral, 2002; Giasson, 2000). Criaram-se, inclusivamente, momentos semanais designados “Poetas ao Palco”, adaptado de uma rotina promovida pela professora cooperante (“Estrelas ao Palco”), onde as crianças partilhavam poemas que recolhiam por iniciativa própria. Algumas crianças, inclusivamente, trouxeram poemas produzidos por si próprias, “o que constitui simultaneamente uma motivação para a leitura e para a escrita” (Sá, 2004, p. 19). Além disso, os diversos jogos presentes no projeto – jogos de movimentos corporais, de audição musical, de mímica, entre outros – assumem-se como uma forma de fomentar o gosto pela leitura, particularmente, da poesia (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Algumas formas de explorar poemas relacionaram-se com aspetos linguísticos através da brincadeira, designadamente, ordenar estrofes, aprimorando a consciência pragmática, como ocorreu com a “Tabuada dos dois” de João Pedro Méseder (1998), o qual estabeleceu uma articulação curricular evidente com a matemática, inserida na sequência didática intitulada “Adivinha, adivinhas?”, de seguida analisada.

No que respeita à audição musical, neste caso, aplicado à exploração do poema “A casa” de Vinicius de Moraes (2008), destaca-se que esta foi um processo através do qual a memória e a perceção se implicaram, no qual os ouvintes assumiram um comportamento ativo, estimulado pelo par pedagógico que adotou uma metodologia de aprendizagem de canções por gestos (Fialho & Araldi, 2012). Despertou-se, assim, a curiosidade e o interesse dos alunos, dado o gosto natural e intuitivo pela música (Wuytack & Palheiros, 1995). Fomentou-se, portanto, uma simbiose entre a arte literária e a arte musical, dado avultar potencialidades educativas enriquecedoras ao proporcionar um desenvolvimento holístico do mundo à criança (Gloton & Clero, 1978; Mesquita et al., 2016).

Após a abordagem do poema via educação musical, surgiu um momento de reflexão em torno do mesmo, a partir da justificação de sentimentos, emoções ou estados presentes nas fichas de registo, desencadeados pelo texto. Um aluno

justificou a sua tristeza perante o texto poético por “haver pobres com casas sem nada” (GM). Desta partilha encadearam-se outras ideias que originaram uma discussão coletiva frutífera. Esta dimensão reflexiva e filosófica despoletada pelo texto poético revelou-se significativa e portadora de uma maior consciência social despertada pelo poema (Silva & Jesus, 2011). Constata-se, assim, que a poesia se revitalizou, visto que, segundo Guedes (1990), ofereceu uma visão do mundo, permitindo ao leitor descobrir-se a si próprio. Realça-se, ainda, que o poema foi assinalado como preferido da “Casa da Poesia” por 52,17 % da turma. Concluiu-se, desta forma, que a exploração pedagógica revelou-se profícua, permanecendo viva no imaginário das crianças (Gloton & Clero, 1978).

A expressão e educação dramática instaurou-se transversalmente nas múltiplas ações educativas, nomeadamente através de jogos de mímica, que se aduziram como alternativas libertadoras de carácter integrador e formativo (Torregrosa, 2009). A título exemplificativo, uma das estratégias de exploração do poema “O último andar” de Cecília Meireles (2015), articulada com a “A Casa” supracitada baseou-se na representação de estrofes por parte de alguns alunos para o restante grupo adivinhar. Após as descobertas, cada criança que representou, justificou os movimentos selecionados, confrontando-se com as suas próprias emoções e significados das palavras (Guedes, 1990).

Uma leitura expressiva integrou igualmente o processo de ensino e aprendizagem a partir do poema “O pastor” de Eugénio de Andrade (2002) que contribuiu, indubitavelmente, para a predisposição do mesmo e entrada no imaginário na sua plenitude (Sá, 2004). É de salientar que este momento de ação pedagógica coincidiu com uma das aulas observadas. Neste âmbito, é pertinente partilhar a reflexão pós-ação, na qual se discutiu o percurso exploratório do poema. Se por um lado, antes da exploração do mesmo, procedeu-se à leitura expressiva e dialogada, o que originou motivação no grupo, por outro lado, de facto, antes da dramatização em grande grupo, as crianças poderiam ter descoberto que o sujeito poético estabelece uma interlocução (que não está discriminado por travessões – marca gráfica que indica diálogo), para assim respeitar a teoria da aprendizagem pela descoberta preconizada por Bruner (1999), já auferido no capítulo primeiro, conferindo autenticidade ao construtivismo, inerente à construção do conhecimento.

As expressões artísticas, enquanto áreas integrantes e integradores na exploração e interpretação de textos poéticos, desempenharam um papel

fundamental, por auxiliarem as crianças a compreender e a atribuir significado ao mundo que as circunda. A necessidade que a criança tem de expressar as suas emoções, pensamentos e inquietudes provoca, através da educação artística, um elo de ligação do indivíduo com a vida, ensinando-o a comunicar e a viver com o outro. Destarte, um profissional de educação deve fornecer inúmeros meios de expressão, devido ao seu carácter enriquecedor de transformação (Gloton & Clero, 1978; Sousa, 2003). As expressões artísticas possibilitam igualmente estratégias de preparação de um ambiente de leitura que divirja da monotonia, conferindo ao momento de leitura um estímulo, que atue como promotor do gosto pela mesma, além de contribuir para atitudes e disposições positivas relativamente à linguagem escrita (Neves & Martins, 1994, citado por Salgado, 1997).

Em suma, a cadeia de ações alusivas ao projeto de intervenção revelaram-se muito positivas, uma vez que promoveu, de forma muito significativa, um crescente contacto com o material escrito, e despertou a vontade de ler como se foi observando (Forteski, Oliveira, & Valério, 2011). Por conseguinte, alude-se à abertura do ponto com a citação de Sousa (2003), ressaltando que, independentemente dos objetivos que se traçaram no projeto de intervenção pedagógica, a “Casa da Poesia” teve como intuito propiciar momentos em que as crianças dialogassem com o texto, desenvolvendo uma afetividade própria com o mesmo, e fomentando, por esta via, o gosto pela leitura e pela poesia, que se verificou na última questão do questionário por inquérito, onde no universo do grupo, 76% das crianças afirmaram que a “Casa da Poesia” provocou um gosto maior pelo género literário (Forteski, Oliveira, & Valério, 2011; Sequeira, 2000).

Apresentam-se justificações de três crianças para evidenciar a afirmação anterior: “...porque eu aprendo a ler.”; “...porque a poesia é muito bonita e crida para mim.”; “...porque é muito engraçado.” Deste modo, concluiu-se foi possível cumprir com os objetivos traçados em quase todas as crianças inicialmente para a execução do projeto de intervenção.

Após a exposição de algumas atividades pedagógicas, alusivas ao projeto de intervenção, baseadas nas áreas do português e das expressões artísticas explanam-se, neste momento, de que forma as ações pedagógicas, pautadas por sequências didáticas foram desenvolvidas.

Geralmente, as sequências didáticas consistem numa estratégia de ensino e aprendizagem da língua como muita da revisão da literatura o aponta. Todavia, o potencial que apresenta por organizar um conjunto de atividades estruturadas, selecionadas, adequadas, e inseridas num determinado tema ou tópico pode ser utilizado não só no âmbito da aprendizagem da língua, como se irá verificar nas atividades descritas e analisadas em sequências didáticas (Miquelante, Pontara, Cristóvão, & Silva, 2017). A ação pedagógica desenvolvida por sequências didáticas permitiu a flexibilização curricular, pois atendeu-se às motivações e necessidades da turma, respeitando o princípio da articulação de saberes, pois o ser humano desenvolve todas as dimensões em espiral como Pallás (2005) outorga, referenciado no capítulo primeiro.

Embora cada sequência didática se tenha baseado na articulação das diferentes áreas do conhecimento, a área da matemática foi tida em especial atenção a articulação de domínios diferentes, particularmente, entre a “Organização e Tratamento de Dados” e a “Geometria e Medida”.

Assim, inserido na sequência didática “Uma Casa Engraçada e muitas casinhas”, o jogo no espaço exterior relacionado com os atributos das figuras geométricas dos blocos lógicos e a atribuição de classificação de conjuntos levou a que os alunos, além de relacionarem as características das figuras, concluíssem que havia a necessidade de intersetar e de reunir conjuntos nas cordas. A construção do diagrama de Venn para agrupar conceitos matemáticos relativos às figuras auxiliou os alunos não só a compreenderem os atributos das figuras, como também estimulou a aprendizagem de outras áreas do conhecimento (Kimmins & Winters, 2015).

A apropriação dos conceitos, realizada com o próprio corpo (cada criança era associada a uma figura geométrica) e o facto de se ter realizado no espaço referencialmente lúdico em contacto com o real, evidenciou que a criança é a própria ação na construção de conhecimento, sendo, por isso, a maior fonte de motivação para desenvolver aprendizagens profícuas (Fernandes, 1994). Após o jogo, as crianças regressaram à sala para realizarem uma ficha de registo relativa aos conteúdos geométricos em questão, sendo que uma parte seria realizada individualmente e uma segunda parte a pares.

No dia seguinte, a projeção da parte da ficha de registo realizada em pares no que concerne à classificação de conjuntos, considerando características de figuras geométricas, bem como a respetiva apresentação da mesma por parte

dos alunos que tiveram de justificar os seus raciocínios, permitiu ao par pedagógico tomar consciência e analisar o raciocínio dos alunos, de modo a adequar a sua prática e a conduzir aprendizagens mais significativas. A partilha de raciocínios e a comunicação estabelecida entre o grupo privilegiou não só o raciocínio individual, como também provocou e estimulou outros saberes matemáticos a partir da análise de um conjunto de situações particulares (Martinho & Ponte, 2005). Há que realçar que a comunicação matemática assume especial importância entre os pares, dada a explicitação evidente das ideias construídas pelas crianças e sua partilha, possibilitando esta aprendizagem coletiva uma redução do medo/vergonha de as crianças se exporem publicamente e adquirirem mais confiança em si mesmas (Basté, 2016; Cândido, 2001; Lopes & Rocha, 2016).

Relativamente ao método de estudo da geometria assente nas propriedades e relações das figuras e de outros objetos do espaço, este teve a sua importância nas orientações espaciais e observação de planos. Os termos “um quarto de volta”, “meia volta” e “volta inteira” foram construídos numa conjugação entre a orientação espacial no espaço e no plano, onde a criança descreveu um percurso a partir do *Google Maps* na sequência didática “Casa engraçada e muitas casinhas”, para chegar a locais da comunidade envolvente reconhecidos pelos alunos. Porém, a atividade foi condicionada pela *internet*, levando, através da reflexão na ação, a implementar um jogo, no qual uma criança vendada teria de seguir as indicações do amigo para se deslocar na sala, respeitando a terminologia correta. Evidenciou-se que a ação física na exploração do espaço é uma das bases do conhecimento para compreendê-lo, interpretá-lo e apreciar o mundo (Oliveira & Pessoa, 2016). Na atividade de orientação, algumas personagens iam surgindo, como o polícia sinaleiro que dava licença de passagem ou a aranha que era um obstáculo no caminho. A criação deste cenário simples despoletou um entusiasmo inusitado, conferindo à expressão dramática um lugar privilegiado de bem-estar e de motivação (Torregrosa, 2009).

Relativamente às TIC, presentes nas ações pedagógicas, nomeadamente através da supramencionada utilização do *Google Maps*, importa refletir acerca do seu impacto nas ações pedagógicas, nomeadamente a partir de projeções de poemas, trabalhos realizados pelos alunos, jogos da aplicação *ATR Mini*, *Google Maps* e o jogo “Quem quer ser o às da matemática”, tendo sido notório, neste

âmbito, o interesse dos alunos, provavelmente pelo facto de ser algo diferente da realidade a que estão habituados na escola e por ser mais próximo do seu quotidiano extraescola (Ponte, 2002). Destaca-se ainda que foi facilitador do processo ensino e aprendizagem, pois permitiu que os alunos acompanhassem com maior facilidade o desenvolvimento de tarefas ou de leituras, tornando as aulas mais dinâmicas.

Ainda assim, os momentos dedicados às novas TIC foram considerados pouco suficientes, justificando-se, tal facto, pela utilização das mesmas nas semanas de intervenção do par pedagógico e devido à observação de um momento pedagógico particular, no qual se concluiu que as crianças necessitavam de contacto e interação tanto entre si como com o mundo real. A conclusão desta premissa surgiu no decorrer de uma dinamização no espaço exterior de um jogo de equipas tradicional adaptado a desenvolver o cálculo mental com adições, intitulado “Lencinho Numérico”. Assim, uma criança, que apresenta fortes indícios competitivos, nefastos para a convivência democrática e social, ao aperceber-se de que a sua própria equipa estava com menos pontos, apelou à desistência do grupo: “estamos a perder, por isso, vamos todos desistir e recomeçamos de novo para não perdermos” (Gi). Este tipo de comportamento revela as consequências negativas que as novas TIC, nomeadamente jogos, acarretam, pois o botão de desistência que um jogo simplista de *playstation* dispõe, como já referido metaforicamente no primeiro capítulo, não se coaduna com as complexas interações humanas e o que estas exigem para o auto e hétero desenvolvimento. Verificou-se, deste modo, a necessidade de fomentar momentos onde as crianças se relacionassem diretamente entre si, evidenciando, por isso, a importância da metáfora presente no primeiro capítulo referente ao facilitismo a que o ser humano está sujeito.

Na quinta sequência didática, as adivinhas constituíram, indubitavelmente, uma boa fonte de motivação para qualquer tarefa realizada. À imagem da criança, o mundo está repleto de objetos misteriosos, sendo que a sua própria presença passa por um esclarecimento do mistério como se fosse uma adivinha por desvendar. Espelhou-se, assim, a experiência da criança na descoberta do mundo real desafiante e desafiador (Rodari, 1993).

Recorreu-se à educação e expressão plástica para as crianças ilustrarem uma adivinha, retirada da obra “Adivinha, adivinha” de Luísa Ducla Soares (2001) com a reutilização de texturas, utilizando a linguagem artística como arte e como aprendizagem (Silva, Oliveira, Scarabelli, Costa, & Oliveira, 2010). Informa-se que o que era de carácter obrigatório era a colagem de uma imagem do livro como forma incentivar o contacto com o mesmo. As crianças lançaram individualmente as suas adivinhas, partilhando a sua ilustração como forma de dar pistas para as respostas. Partindo do livro de adivinhas suscitou-se interesse pelo contacto com os livros e o fomento de hábitos de leitura, pois, nos dias seguintes, algumas crianças, autonomamente e sem qualquer orientação, trouxeram adivinhas presentes em livros para partilhá-las. Note-se que um aluno sugeriu trazer uma caixa para se colocarem as adivinhas à semelhança com a “Casa da Poesia”.

Ainda inserido na “Adivinha, adivinhas?”, procedeu-se à leitura e à interpretação do poema “O que somos uns aos outros” de Isabel Minhós Martins (2017), o qual continha, indiretamente em alguns versos, graus de parentesco associados. Neste contexto, encarou-se o poema como uma adivinha, o que estimulou o pensamento abstrato através da relação da decifração com a compreensão textual do todo. A transposição do plano textual para a realidade envolvente, através da construção de uma árvore genealógica da turma e de dramatizações realizadas em pequenos grupos para adivinhar graus de parentesco implícitos, conferiu um maior sentido ao texto poético abordado e despertou a imaginação e o aspeto criativo (Forteski, Oliveira, & Valério, 2011). Foi igualmente proposto a construção de uma árvore genealógica individual com as respetivas famílias sujeita a apresentação ao grande grupo, a fim de compreender os significados dos graus de parentesco e de enquadrar as famílias nas aprendizagens (Vasconcelos, 2009).

Inserido na sequência didática “Adivinha, adivinhas?”, destaca-se a motivação do segundo bloco do primeiro dia que consistia no reconhecimento rápido do número que aparecia no dado sensorial de grande dimensão, promovendo o *subitizing*, ou seja, as contagens numéricas mediante agrupamentos, indispensável para o desenvolvimento do conceito de número

bem como do cálculo mental (Lorena, Castro-Caneguim, & Carmo, 2013). Como nenhum dos alunos sabia quando seria a sua vez de adivinhar, conseguiu-se prolongar o tempo de concentração, de atenção e de motivação na atividade. A iniciação desta aula conglobou este jogo, tendo surgido através de um diálogo estabelecido com o aluno na semana prévia, aquando se observou que o mesmo procedia a uma contagem um-por-um de seis lápis:

Estagiária: “Precisaste de contar um por um com o dedo? Não consegues ver que são seis lápis?”

Gi: “Mais ou menos, quis ter a certeza.”

À medida que a PES ia decorrendo, verificou-se, nitidamente, um desenvolvimento do pensamento abstrato de todos os alunos, independentemente das trajetórias de aprendizagem diferenciadas, com o auxílio de materiais manipuláveis estruturados como o ábaco, o material multibásico ou a *Mini Calculadora*. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) destacam estes materiais, enquanto suportes de aprendizagem que possibilitaram o envolvimento dos alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas, que assumiram um papel preponderante no desenvolvimento do pensamento abstrato e do cálculo mental, por estabelecerem uma associação entre uma ação real e uma expressão verbal (Bivar et al., 2013; Botas & Moreira, 2013).

A título exemplar, evidencia-se o jogo do *Bip* alusivo às adivinhas, um jogo de consolidação de contagem oral de dois em dois, associado à aprendizagem da tabuada do dois construída em pequenos grupos a partir de adivinhas para obter os produtos, como “Se me subtraíres sete e o resultado for dez, quem sou eu?”. O jogo resultou num momento lúdico que estimulou e perpetuou a concentração do grupo. Surpreendentemente, os alunos que apresentavam dificuldades na área demonstraram uma maior capacidade de abstração na realização da tarefa.

Na sétima sequência didática, a articulação curricular elaborou-se com a presença de um fantoche, denominado Zé Faneca, cuja profissão era pescador. Assim, o fantoche pediu ajuda para encontrar a Ana (*avatar* utilizado pelo par pedagógico na semana prévia), através da resolução de enigmas. O facto de a Ana os lançar, sendo o Zé o mediador, constituiu uma aventura que permitiu

que as crianças desenvolvessem afeição pelo fantoche. A aprendizagem por enigmas revelou-se como um caminho metodológico e, simultaneamente, como uma mais-valia pedagógica, devido à atenção percetiva e à compreensão intelectual que despoletou, propiciando a emancipação de uma atividade criadora, ao colocar os alunos numa descoberta de descodificação de mensagens (Ferran, Mariet, & Porcher, 1980).

Logo no primeiro enigma lançado pela Ana, o qual exigia o conhecimento da leitura das horas, surgiu a necessidade de aprender a interpretar um relógio analógico. Deste modo, explorou-se um relógio manipulativo de grande dimensão e introduziu-se naturalmente o conceito de fração, no qual o relógio se dividia em quatro partes, cada uma com 15 minutos. É fundamental que os alunos reconheçam que as frações apresentam diferentes significados em diferentes contextos (Cramer, 2002). Por conseguinte, os conceitos matemáticos “quarto de volta”, “meia volta” e “volta inteira” já construídos ao longo de ações anteriores, foram convocados para permitirem uma melhor compreensão relacional entre o quarto de hora, quarta parte e quarto de volta. A relação e a unificação destes conceitos e linhas de raciocínio permitiram desenvolver uma capacidade reflexiva e uma melhor estruturação dos mesmos através da exploração de diversos contextos e situações (Botas & Moreira, 2013).

Posteriormente, cada aluno construiu um relógio a partir de um molde e ataches, o que indiciou motivação, pois as crianças perguntavam as horas para acertar o seu relógio. Como se enfatizou a contagem de cinco, esta referência, além da música explorada das horas em associação à tabuada do cinco, constituiu um bom mote para a construção da tabuada referida e do dez. Em analogia com a construção da tabuada do dois, estimulou-se o raciocínio empírico-indutivo na descoberta da regra das somas sucessivas (Fernandes, 1994).

Aludindo ao capítulo primeiro, verificou-se que os percursos de aprendizagem baseados em situações concretas, contextualizadas, considerando o valor da experiência física de materiais, que Piaget realça no seu estudo, necessária para a estruturação de conceitos e linhas de raciocínio, permitiram desenvolver o pensamento abstrato, que assume um papel de

particular relevância na atividade matemática. É fulcral que as passagens do concreto para o abstrato se promovam gradualmente, aspeto clarificado na ação, pois a interação com os materiais facilitou a inclusão e a equidade no seio do grupo, por permitir que os alunos, mesmo os que tinham mais dificuldades, se sentissem confortáveis no seu papel ativo de construção de conhecimento (Silva, 2011).

Referencia-se o pouco contacto com provérbios populares que surgiram na sequência do diálogo entre o agricultor e o Zé Faneca, ouvido na gravação de áudio. Desta forma, implementaram-se momentos de reflexão e de exploração em grupos sobre alguns provérbios contidos no *puzzle* construído, para que se reconstituíssem com base na coerência semântica, pois estavam divididos em duas orações (Sá, 2004). Realça-se que o *puzzle* permaneceu na sala de aula na ludoteca como instrumento pedagógico-didático. A escassa interação com provérbios populares foi notória, porque nos aglomerados urbanos já não é comum a utilização de provérbios populares no discurso coloquial, conquanto a função do professor é promover contacto com a cultura portuguesa e com os diversos contextos linguísticos associados.

As profissões foram igualmente um tema a ser abordado a partir de todos os contactos estabelecidos no percurso da procura da Ana. A expressão e educação dramática traduziu-se num meio privilegiado ao permitir que as crianças se apropriassem das ferramentas e funções associadas às profissões através da mímica, que envolveu a imaginação e o desempenho mental de papéis fictícios, para a turma adivinhar (Sousa, 2003).

Visto que o objetivo do Zé Faneca era encontrar a Ana e este precisava de se precaver das condições meteorológicas no lugar onde esta se encontrava, as crianças perceberam a necessidade de realizar uma atividade experimental para escolher a roupa mais adequada para o fantoche vestir.

O trabalho experimental dinamizado, intitulado “Vamos vestir o Zé Faneca” proporcionou o contacto e experiência direta com o objeto de estudo, respeitando uma metodologia científica (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003). Primeiramente, questionaram-se os alunos se existiam roupas quentes

ou frias, como meio de apelar à reflexão crítica. Como expectável, as crianças associaram roupas quentes a tecidos com um bom isolamento térmico e roupas frias com menos isolamento. Solicitou-se que estas tocassem nas roupas para refletir se estavam quentes ou frias e rapidamente as crianças perceberam que não, pois testaram as suas ideias. Portanto, colocou-se à disposição vários tecidos que embrulhavam cubos de gelo como meio de as crianças problematizarem e formularem hipóteses e observar os resultados da experiência, pois caso os cubos de gelo derretessem significaria que os tecidos não isolavam bem a energia das partículas.

O desenvolvimento das capacidades como: testar ideias, formular hipóteses, observar, planejar, realizar experiências, problematizar, interpretar informação para atingir conclusões, comunicá-las na ficha de registo, e conceptualizá-las em grande grupo insere-se na metodologia científica da educação em ciências, que estimulou competências de reflexão crítica e de curiosidade nos alunos (Harlen, 2006; Martins & Veiga, 1999; Santos, 2002).

Todavia, salienta-se que o reconhecimento de tecidos que fossem bons isoladores térmicos ficou aquém da expectativa devido à insuficiência de bases conceituais necessárias para a compreensão do fenómeno. A necessária reflexão retrospectiva conjunta por parte da diade compreendeu que, antes da realização da atividade experimental, poder-se-ia ter realizado experiências com o ar e com o calor. A desconstrução de conceitos formados a partir do senso comum foram remarcáveis como a compreensão de não haver roupa quente nem fria, mas sim o isolamento que ela proporciona, impedindo que o calor gerado pela energia do corpo se dissipe. O conhecimento das variáveis elencadas (ar e calor) mostraram-se, deste modo, imprescindíveis para a compreensão de isolamento térmico. Ainda assim, em alguns momentos apropriados, convocou-se o conceito de isolamento térmico antes do intervalo, por estas terem o dever de vestir um casaco:

Estagiária: “Achas que esse casaco isola bem o calor?”

GM: “Não.”

Estagiária: “Porquê? O teu kispo se não deixa o calor sair, achas que é um bom ou um mau isolador de calor?”

GM: “Ah, já sei, é um bom isolador!”

Desta forma gradual e progressiva, os discentes anularam o preconceito de roupa quente, compreendendo e assimilando o conceito de isolamento. Concluiu-se, portanto, que o *kispo* seria a peça de roupa mais adequada para ir ao encontro da Ana.

Para encerrar a reflexão sobre a sequência didática, importa aludir a dança coreografada no espaço exterior, para festejar o encontro com a Ana, através da introdução de alguns passos complexos, que ofereceu estímulos e sensações de bem-estar ao grupo, principalmente quando os alunos foram convidados de surpresa a fazer posições livres em estátua. A dança, além de promover a consciência dos movimentos do corpo, do domínio corporal, em determinado espaço, desenvolve a coordenação e a psicomotricidade (Barilli & Cintra, 2013). Realça-se, igualmente, neste contexto, a importância da alternância dos espaços na rotina diária das crianças, pois, como já referido, todos os espaços da instituição escolar são de aproveitamento pedagógico e oferecem estímulos diferenciados na interação com os mesmos (Zabalza, 1998).

A Ana foi apresentada como uma personagem que o Zé Faneca criou na sua imaginação: ao retirar-se o chapéu de pescador do fantoche, este transformou-se numa boneca. A utilização do fantoche em sala de aula superou todas as expectativas, parecendo que o próprio ganhou vida, mesmo quando não estava em momento de manipulação, verificando-se mesmo um caso de animismo que cada criança construiu no seu imaginário ao estabelecer uma afeição humana com o fantoche.

Esta afetividade culminou quando o grupo sugeriu festejar o aniversário do Zé Faneca no último dia da primeira parte da PES. Da sensibilidade observada, concluiu-se que a partir do fantoche as crianças foram capazes de se colocarem na posição de um outro, numa realidade imaginária, atribuindo-lhe pensamentos, sentimentos e vivências. A conquista do fantoche assumiu-se, portanto, como uma projeção de cada um que, segundo Piaget, fornece uma acurácia do pensamento intelectual (Costa & Baganha, 1989; Rodari, 1993).

Na última semana de desenvolvimento de ação pedagógica por parte da díade de formação, intitulada “O caminho para ajudar o amiguinho”, dedicou-se um dia à revisão de conteúdos de modo motivador recorrendo às TIC com o jogo “Quem quer ser o às da matemática” que conglobou questões relativas a diversos conteúdos, preparando os alunos para os testes sumativos. Aludindo ao

primeiro capítulo, este jogo revelou-se uma forma de realizar avaliações sumativas de forma criativa e motivadora.

No segundo dia, uma vez que se pretendia fomentar o trabalho cooperativo entre grupos heterogéneos, os alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade foram distribuídos em pares com os do 2.º ano para realizarem uma ficha de registo de exploração de travalinguas. Reunidos os preceitos da colaboração docente que se devem fomentar, dois pares pedagógicos elaboraram, deste modo, um percurso de ensino e aprendizagem que resultou num momento enriquecedor e surpreendentemente positivo em termos de afeição emocional e pela plena entrega de ajuda ao próximo, com o envolvimento de todas as crianças ao comprometerem-se a ajudar o par. Instalou-se, assim, um conjunto significativo de valores, como o respeito pela interajuda e pela cooperação formativa, propiciando um enriquecimento cognitivo e sociocultural dos alunos (Folque, 1999). A importância da aprendizagem cooperativa, neste caso com envolvimento de grupos heterogéneos, patenteada no subponto “Visão socioconstrutivista de aprendizagem” do primeiro capítulo, é defendida por diversos autores como Lopes e Silva (2008), Vygotsky (1978) na sua tese relativa à promoção da ZDP e pelo modelo curricular MEM compilado por Folque (2014).

No último dia da sequência didática em questão, explorou-se o poema “O pastor” de Eugénio de Andrade (2002) já analisado no âmbito do projeto de intervenção, por isso, importa neste contexto salientar que mediante a reflexão na ação não se aplicou a ficha de registo diferenciada alusiva à interpretação do poema. Sem nenhum constrangimento, visto a tela ter permitido a projeção, fomentou-se a interpretação e a partilha de respostas oralmente das questões enunciadas na ficha de exploração do poema, o que consistiu numa estratégia diferenciada promotora da inclusão para o mesmo efeito (Tomlinson, 2008).

Seguidamente à exploração do poema supracitado, na sequência do elemento articulador da amizade, projetou-se na tela a letra da canção “Eu tenho um amigo”, a qual se explorou através de exercícios de escuta ativa e de interpretação, acompanhada da guitarra, *ukulele* e instrumentos musicais não convencionais construídos pelos alunos no dia anterior a partir de material reciclável (Wuytack & Palheiros, 1995). Deste modo, a sistematização da aula traduziu-se num momento elucidativo de definições de amizade e aspetos importantes associados ao conceito para formar um cartaz a partir de uma

imagem de um gato negociada e votada. Esta escolha foi alvo de estranheza por parte dos adultos presentes e de reflexão na reunião pós-ação, visto que o animal representa simbolicamente o individualismo, contrariamente ao que uma amizade sugere. Todavia, respeitou-se a preferência das crianças, uma vez que a imposição constante por parte do adulto pode retirar espaço e voz às crianças, como foi refletido na reunião pós-ação.

A partir do cartaz sobre a amizade com fotografias das crianças, que se elaborou através da aplicação *WordArt*, este passou a integrar o espaço da sala como elemento decorativo e, de certo modo, contribuiu para a ativação dos esquemas de conhecimentos para a escrita de uma história sobre a amizade. Destaca-se que as fichas de escrita de textos, a partir de um tema, ou foram de índole narrativa ou livre, em que as crianças desenvolveram um fio condutor a partir de um tema, esboçando as suas ambições e sonhos. Além disso, ressalva-se a importância da contemplação da cognição e da emoção que determinam a regulação do processo da escrita, pois ativam a predisposição para a tarefa, tornando-a ou obsoleta ou motivadora. Deste modo, procurou-se sempre implicar todos os alunos nos processos de escrita e de leitura, para fomentar o gosto pelas mesmas, não causando nenhum sentimento de repudia da aprendizagem da língua (Cardoso & Pereira, 2007).

Para a redação de um texto a planificação é basilar, pois auxilia a selecionar os elementos pretendidos para produzir algo coerente e a organizar o texto como um todo. É possível estabelecer uma analogia com a importância do esqueleto no corpo: sem ele, o corpo não tem forma. Portanto, em todas as fichas dedicadas à redação de textos, incluiu-se um quadro de planificação sugestivo com perguntas (Quem? Onde? Quando? O quê?) inseridas em campos por preencher para organizar o pensamento das crianças para estas passarem à etapa seguinte de modo natural e fluído à redação. O sucesso da organização das ideias está diretamente associada à leitura e à escrita, uma vez que alunos que apresentem dificuldades na conexão de ideias detêm uma capacidade de compreensão nem sempre suficiente. Após a redação as crianças foram convidadas na ficha a ter em atenção a um conjunto de descritores de verificação textual para fazerem a revisão de eventuais incorreções linguísticas para escreverem novamente o texto (Barbeiro, 1999; Miguel, 2002).

Todo o percurso pedagógico, de alguma forma expresso no ponto presente, teve sempre como base interventiva as necessidades e motivações das crianças,

sem descurar a preocupação pelo envolvimento ativo individualizado. A envolvimento dinamizada tornou-se assaz pertinente, pois, ao estimular a curiosidade dos alunos, potencia-se a sua motivação intrínseca para outras aprendizagens (Oliveira & Costa, 2009). Neste sentido, a incursão no contexto permitiu desenvolver e aprimorar competências profissionais, como será explanado na metarreflexão, compreendendo a necessidade que o professor tem de promover aprendizagens significativas e diferenciadas, consoante o grupo e o contexto no qual está inserido, visto que “a variedade humana se constitui como um recurso cultural e de aprendizagem” (Niza, 2017, p. 9).

METARREFLEXÃO – ENTRE PEDRAS E PEDRINHAS ALGUMA GOTA HÁ-DE HAVER...

A Prática Educativa Supervisionada realizada em dois níveis educativos sequenciais constituiu-se como um pilar basilar na formação pessoal e profissional, dado ter permitido confrontar a realidade pedagógica com um quadro teórico e normativo exigente, viabilizando, por isso, a atribuição de significados emergidos da prática. Realça-se a elaboração do relatório como um elemento impulsionador de concetualização de um quadro teórico mais fundamentado e sustentado, devido à exigência da recolha de referências teórico-legais que suportam as escolhas e ações, assim como as reflexões retrospectivas aprofundadas que incitaram a descobrir as competências fortes e competências que ainda que ainda careciam de ser buriladas.

No decorrer da prática pedagógica desenvolveram-se as competências referidas inicialmente na introdução, elencadas na ficha da unidade curricular, e aprimoraram-se outras, conferindo à experiência final a convicção do contributo dado para alargar os horizontes e expandir os conhecimentos e vivências das crianças, regozijando por ter participado no processo de desenvolvimento das mesmas. Não se nega que a jornada se revelou intensa e, não raras vezes, árdua, na qual a prática se perspetivou sobre a metodologia de investigação-ação. Com efeito, desenvolveu-se um saber agir em contexto prático, graças ao empenho do par pedagógico e apoio das supervisoras institucionais e das orientadoras cooperantes, que receberam a díade de formação nas suas respetivas salas com cuidado e apreço, tendo concebido a liberdade e confiança necessárias para as práticas exercidas, revestidas porém de uma grande responsabilidade.

Por conseguinte, o clima colaborativo que as tríades pedagógicas sempre cuidaram de privilegiar contribuiu para uma experiência única e imensamente enriquecedora, desenvolvida neste processo de formação, revelando-se, por isso, profícua para a construção do processo da identidade pessoal e da profissionalidade docente num perfil duplo, o que permite concluir que a eficácia e a qualidade da ação docente reside na solidez da colaboração e atitude dos intervenientes educativos. Neste contexto de interação colaborativa, foi

possível reunir vasta experiência colhida através da observação, da cooperação e das ações pedagógicas desenvolvidas. A reflexão conjunta assumiu um papel preponderante acerca das problematizações emergidas e das intervenções cooperadas, não só por elevar o discurso pedagógico, mas igualmente pelo facto de o par pedagógico conseguir sempre manter uma equipa de trabalho coesa, onde imperou o respeito, a dedicação e uma auto e heteroavaliação sinceras. Além disso, a supervisão transluziu a sua potencialidade no desenvolvimento da profissionalidade docente e do autoconhecimento, na medida em que possibilitou identificar capacidades e limitações pessoais, procurando formas de superar estas últimas, numa tomada de consciência mais profunda, para contribuir de modo seguro e argumentado no desenvolvimento das ações (Alarcão, 2014). Todo o processo de observação cuidada e criteriosa foi importante para a orientação das etapas do ciclo investigativo, pois permitiu a planificação e o desenvolvimento de atividades pedagógicas repletas de intencionalidades educativas, mediante a identificação das necessidades e motivações dos contextos educativos.

É importante referir o tempo presente, enquanto companheiro que combate uma estabilidade amorfa, pois o presente é tudo aquilo que já se passou, agora, com um contexto próprio e singular. A não observância desta premissa, isto é, descontextualizar as ações e os projetos construídos, revela-se como uma realidade anacrónica e, por tal, incoerente no tempo e no espaço, na medida em que um agente educativo deve atender às necessidades do contexto, não se norteando por receitas herméticas, insensíveis à realidade que requer respostas adequadas ao contexto com que se depara. Neste sentido, reforça-se que o contacto com cada criança, de acordo com as suas idiossincrasias, permitiu ouvir progressivamente o universo da infância com todos os sentidos, como é preconizado pela Pedagogia da Escuta, referido no segundo capítulo (Rinaldi, 2001). Os momentos de interação com cada criança e com cada grupo privilegiaram o amadurecimento e o crescimento profissional, dado que é a partir da prática que um docente orienta as suas ações e não a partir da aplicação da teoria alheia à realidade concreta. Esta etapa permitiu, pois, desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre as ações e incorporar nas práticas que melhores resultados demonstraram em cada situação específica. É, neste sentido, que se exige apelar e adensar o questionamento pessoal, mediante uma

postura indagadora e atitude crítica para a intensificação do necessário aperfeiçoamento que a prática educativa invoca e carece.

Nesta linha de raciocínio, conclui-se que a investigação e a educação revestem de sentido mútuo, uma vez que a aprendizagem profissional se renovou e se revitalizou na sua constante reflexão e problematização sobre as práticas. As próprias práticas, por sua vez, consistiram na fonte das experiências pedagógicas para dar rumo às investigações, isto é, ao exercício de indagar e atribuir significados a essas próprias experiências, desenvolvendo um quadro interpretativo pessoal. Esse quadro interpretativo sobre as ações pedagógicas, acoplado por um conjunto de cognições e de representações mentais, lidaram o agir pedagógico através do sentido que se atribuíram às ações desenvolvidas (Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2009; Loughran, 2009). Ressalva-se que o conhecimento epistemológico na ação, imbuído de reflexão e saber experiencial, influenciou respostas mais eficazes às imprevisibilidades da prática com uma reflexão na ação aprimorada.

Neste âmbito, através da incursão nos contextos da EPE e do 1.º CEB, confirmou-se a necessidade de situar a teoria na ação, de forma a promover aprendizagens significativas e diferenciadas, consoante o grupo e o contexto no qual se está inserido. Pode assim ser constatada a relevância da unidade curricular que assegura estágios curriculares, sem descuidar o papel determinante das restantes unidades curriculares na formação base de educadores e professores do 1º CEB, já que um docente só pode exercer a sua função com competência e qualidade se tiver formação adequada para lecionar uma determinada área, bem como capacidades profissionais orientadas para a prática (Ponte, 1999; DL n.º 43/2007 de 22 de janeiro).

Aludindo a um dos pilares da educação de Delors et al. (2010), nomeadamente o aprender a fazer, este parece relacionar-se com um dever de um docente que é ensinar a aprender a aprender, pois os quatros pilares, elencados no primeiro capítulo, são, em grande parte, desenvolvidos por observação e imitação do adulto que é visto como um exemplo, como é referido no capítulo mencionado. Destarte, o docente assume um papel basilar, pois é um modelo cívico, social, científico e moral, que formula o currículo de acordo com as idiosincrasias dos grupos e que orienta e reflete acerca do percurso heurístico proporcionado aos aprendizes, avaliando-se e interrogando

sistematicamente as suas práticas pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002; Diogo, 2010).

Por opção, considerou-se não ser despendendo deixar igualmente pegadas de um cunho pessoal no presente relatório, visto que todo o desenvolvimento, tanto académico como não académico, influenciou a personalidade, fortemente marcada pela infância, que integrou a profissionalidade desenvolvida ao longo do estágio curricular.

O título da metarreflexão, inspirado numa recriação de cante alentejano, cuja letra se disponibiliza antes da introdução, traduz precisamente essa raiz de infância pessoal, permitindo estabelecer uma acoplagem com a identidade própria, que não está de todo alienada com a construção da identidade profissional, pelo contrário, caminham e caminharão conjuntamente neste percurso de vida que é, afinal, a vida. Acresce referir que esta multiplicidade de influências na formação simbiótica da identidade se entrelaça com a dignidade da profissão, pois um docente é “uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada” (Cunha, 2008, p. 54), considerando sempre que perante as adversidades *entre pedras e pedrinhas alguma gota há-de haver*, e que este deve sempre transmitir força, coragem e incentivar os que o rodeiam a não desistir, com a determinação que quer cantar como a rola, visto que *como a rola ninguém canta*. Desta forma, é possível enquadrar o significado da música alusivo ao tempo da infância à realidade do que é envergar a profissão docente.

Em súmula, atribui-se uma grande responsabilidade social ao docente, considerando que este período intensivo de estágio consistiu numa experiência ímpar de forte relevância para a aprendizagem pessoal, social e profissional, que contribuiu para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências essenciais para o sentido da profissionalidade docente, desenvolvendo “novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 39). Com efeito, graças ao fruto da dedicação, cooperação e entrega do par pedagógico, foi possível colher frutos maduros com as sementes plantadas e edificar o percurso vivenciado, concluindo que não há força maior no desenvolvimento do processo educativo do que a atitude e colaboração entre os intervenientes educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*, 8-15. Lisboa: Ministério da Educação.
- Agaoglu, E. (2006). The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education. *Turkish Online Journal of Distance Education - TODJE*, 7 (1), 132-148.
- Alarcão, I. (2001). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, J. Matias Alves (Orgs.), *Coordenação, Supervisão e Liderança – escolas, projetos e aprendizagens*, 22-35. Porto: Universidade Católica.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. & Cordeiro, L. (1990). *Matemática, 1º ano, Parte I – Manual do Professor*. Lisboa: Cooperativa A Torre.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, M. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 43-63. Coimbra: Edições Almedina.
- Angotti, M. (2008). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*, 95-114. Porto Alegre: Artmed.
- Anguera, M. (1991). *Metodologia observacional en la investigación psicológica. Fundamentación*. Barcelona: PPU.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª edição). Lisboa: MacGraw-Hill.
- Ausubel, D. & Sullivan, E. (1989). *El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. México: Editorial Paidós.

- Baptista, A. (2014). Literacia visual no jardim de infância. As imagens ao pé das letras. In F. Viana, I. Ribeiro, A. Baptista (Orgs.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*, 61-91. Coimbra: Edições Almedina.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Basté, M. (2016). El juego como actividad conductora de los primeros aprendizajes matemáticos. In M. Martinho, R. Ferreira, I. Vale, H. Guimarães (Orgs.), *Atas do XXVII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 23-43. Porto: APM.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blaser, A., Froseth, J. & Weikart, P. (2001). *Música y movimiento. Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Braga, F. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.
- Brito, I. & Purificação, M. (2017). Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. *CESUMAR*, 22 (2), 387-402.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. (9ª edição). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabral, M. (2002). *Como abordar... o Texto Poético*. Porto: Areal Editores.
- Cadima, A. (2008). Diferenciação pedagógica na sala de aula. In T. Gaspar (Org.), *Equidade na Educação: prevenção de riscos educativos*, 109-119. Lisboa: Selenova.
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. Braga: Universidade do Minho. *Revista de Educação*, 17 (1), 97-118.
- Cândido, P. (2001). Comunicação em matemática. In K. Smole, M. Diniz (Orgs.), *Ler, escrever e resolver problemas. Habilidades básicas para aprender matemática*, 15-28. Porto Alegre: Artmed.
- Cardona, M. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10 (1), 132-138.
- Cardoso, I. & Pereira, L. (2007). O Aluno – Sujeito, a escola e a escrita. O Eu – Jovem e o Outro – Aluno. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*, 174-187. Porto: Areal Editores.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, A., Argos, J. & Ezquerria, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 24-49.
- Coll, C. & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 196-221. Rio Tinto: Edições ASA.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O Fantoche Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
- Cramer, K. (2002). Using Manipulative Models to Build Number Sense for Addition and Fractions. In B. Litwiller, G. Bright (Orgs.), *Making Sense of Fractions, Ratios and Proportions*, 41-48. Virginia: NCTM.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de estudo*, (6), 15-21.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, M. (2012). Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. In M. Alves, J. Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas*, 129-147. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Komhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanz, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- DeVries, R., Edmiaston, R., Zan, B. & Hildebrandt, C. (2004). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, C. Sales (Orgs.), *O currículo construtivista na educação infantil. Práticas e atividades*, 50-68. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: ASA Editores.
- Dionísio, M., Pereira, M. & Viseu, F. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. *Atos de pesquisa em educação*, 6 (1), 94-114.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman G. (2016). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 23-35. Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de professores*. (4^a edição). Porto: Porto Editora.
- Felício, H. & Possani, L. (2017). Desenvolvimento Curricular e Autonomia Docente: regulação e flexibilização do currículo no contexto da escola pública. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 135-139.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens – uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, M. (2017). Das inquietações da escrita. *Escola Moderna*, 6 (5), 7-9.
- Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2012). Contextualização Curricular - Subsídios para novas Significações. *Interacções*, (22), 163-177.
- Ferran, P., Mariet, F. & Porcher, L. (1980). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, L., Arruda, A. & Marquezin, D. (2012). Expressividade oral de professoras: análise de recursos vocais. *Distúrbios da Comunicação*, 24 (2), 223-237.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, Ó. (1997). *"Ser" aluno: o segredo do "ser" professor*. Braga: Universidade do Minho.
- Fialho, V. & Araldi, J. (2012). Maurice Martenot. Educando com e para a música. In T. Marteiro, B. Ilari (Orgs.), *Pedagogias em Educação Musical*, 159-184. Curitiba: Intersaberes.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, F. (1994). A urgência de uma Pedagogia da Escrita. In F. Fonseca, J. Fonseca (Orgs.), *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, 147-176. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Forteski, E., Oliveira, S. & Valério, R. (2011). Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor. *Ágora*, 18 (2), 120-127.
- Freinet, C. (1974). *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: FUNESP.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fusatto, M. & Silva, M. (2014). As bibliotecas infantis e os bibliotecários: afinando competências. *Biblioteca Escolar em Revista*, 3 (1), 51-72.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-81. Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 137-149. Porto Alegre: Penso.

- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidade de Durkheim al pensamiento contemporâneo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gloton, R. & Clero, C. (1978). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational*. New York: Academic Press.
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Ajibe.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições ASA.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, Learning & Assessing Science 5-12*. (4ª edição). London: SAGE Publications.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (1994). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores, A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 61-98. Mangualde: Edições Pedago.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2008). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedago.

- Kimmins, D. & Winters, J. (2015). Caution: Venn diagrams ahead! *Teaching children mathematics*, 21 (8), 484-493.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2008). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*, 37-63. Porto Alegre: Artmed.
- Koops, W. (2012). Jean Jacques Rousseau, modern developmental psychology, and education. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), 46-56.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores, A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 39-60. Mangualde: Edições Pedago.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 141-158.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leontiev, A. (2016). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In J. Cipolla-Neto, L. Menna-Barreto, M. Rocco, M. Oliveira (Orgs.), *linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 119-142. (14ª edição). São Paulo: Ícone Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Instituto

de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia
- Universidade do Minho.

- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lipman, M., Oscanyon, F. & Sharp, A. (2001). *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandrina.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I): Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Lemos, M. (2014). Motivação para a Leitura. In F. Viana, I. Ribeiro, A. Baptista (Orgs.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 121-147. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, S. & Rocha, H. (2016). O jogo como promotor da comunicação e aprendizagem matemática. In M. Martinho, R. Ferreira, I. Vale, H. Guimarães (Orgs.), *Atas do XXVII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 149-162. Porto: APM.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância. Um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Lorena, A., Castro-Caneguim, J. & Carmo, J. (2013). Habilidades numéricas básicas: Algumas contribuições da análise do comportamento. *Estudos de Psicologia*, 18 (3), 439-446.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. Flores, A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 17-37. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lúcia, A., Carmo, C. & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In L. Alonso, M. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 137-150. Coimbra: Edições Almedina.

- Luria, A. (2016). O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In J. Cipolla-Neto, L. Menna-Barreto, M. Rocco, M. Oliveira (Orgs.), *linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 143-189. (14^a edição). São Paulo: Ícone Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martinho, M. & Ponte, J. (2005, julho). *A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor*, comunicação apresentada no V Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática, Porto, Portugal.
- Martins, E. (2014, setembro). *Pedagogia do 'social' no encontro de aprendizagens não formais, em contexto comunitário de 'baixa densidade'*, comunicação apresentada no XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Espaços de investigação reflexão e ação interdisciplinar, Vila Real, Portugal.
- Martins, I. & Veiga, M. (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade Básica na Perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Instituto Educacional.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 74-119. Porto: Edições ASA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, C., Rodrigues, M., Ribeiro, M. & Lopes, R. (2016, março). *As narrativas de aprendizagem nos relatórios finais da PES*, comunicação apresentada no 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, Braga, Portugal.
- Barilli, D. & Cintra, R. (2013, setembro). *Dança na educação infantil: uma estratégia pedagógica para a educação sustentável*, comunicação

- apresentada no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, Brasil.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Miguel, E. (2002). *Compreensão e Redação de Textos: Dificuldades e Ajudas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Miquelante, M., Pontara, C., Cristóvão, V. & Silva, R. (2017). As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56 (1), 259-299.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 54-73. Porto: Edições ASA.
- Montagner, H. (2004). *A Criança e o Animal. As emoções que libertam a inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montessori, M. (1972). *A Criança*. Lisboa: Portugalia Editora.
- Moss, P. (2012). Diversidade e escolha: condições da democracia. *APEI – Infância na Europa Hoje*, 1 (1), 40-48.
- Musatti, T. & Vandebroek, M. (2016). Abordagem pedagógica: holística e polivalente. *APEI – Infância na Europa Hoje*, 1 (1), 22-27.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 137-159. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 40 (5), 79-82.
- Niza, S. (2012). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*, 599-616. Lisboa: Tinta da China.

- Niza, S. (2017). A diferenciação pedagógica: alguns equívocos. *Escola Moderna*, 6 (5), 7-9.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, A. & Pessoa, C. (2016). *Localização, orientação e representação espaciais em livros didáticos da educação infantil*, comunicação apresentada no XII Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, São Paulo, Brasil.
- Oliveira, H. & Costa, P. (2009). Motivar para aprender – O que fazer? *Exedra - Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, 225-230.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação I. Da Sala à Escola*, 94-120. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 9-69. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 11-45. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Credo pedagógico para as Transições Educativas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-

- Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*, 13-15. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*, 35-53. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 120-149. Porto: Edições ASA.
- Pallás, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1), 1-48.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Perrenoud, P. (2006). *El Oficio de Alumno y el Sentido del Trabajo Escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2000a). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia diferenciada. Das intenções às ações*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro. Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pires, H. (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. Pedro, H. Sá (Orgs.), *Investigar e formar em educação: Atas do IV Congresso da SPCE*, 59-72. Porto: SPCE.
- Ponte, J. (2002). *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reame, E., Ranieri, A., Gomes, L. & Montenegro, P. (2013). *Matemática na Educação Infantil - sequências didáticas e projetos de trabalho*. (2.^a edição). São Paulo: Livraria Saraiva.
- Reis, I. & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projectos no jardim de infância. *Escola Moderna*, 6 (5), 61-67.
- Resendes, L. & Soares, J. (2000). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 41-56. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, H. (2016). *Construção de Identidades Reflexivas em Comunidades de Formação Cooperada: um estudo de caso no Movimento da Escola Moderna*. Porto: Universidade do Porto.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective from listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, (1), 2-5.

- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia. Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 11 (13), 108-126.
- Roldão, M. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosnay, J. (1977). *O Macroscópio – Para uma visão global*. Lisboa: Arcádia Editora.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores, A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 99-118. Mangualde: Edições Pedago.
- Salgado, L. (1997). *Educação para Todos - Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19 (19), 135-156.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, S. (2000). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sequeira, M. (2000). *Formar Leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19 (19), 119-134.
- Silva, E. & Jesus, W. (2011). Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. *Graduando*, 2 (2), 21-34.
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M. & Oliveira, S. (2010). Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, 2 (2), 95-104.
- Silva, T. & Silva, L. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, 34 (103), 87-97.
- Silva, S. & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Escola Moderna*, 6 (5), 68-78.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*, 199-226. Porto: Porto Editora.
- Soares, M. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sokolowski, E. (2012). *Making musical meaning. Unlocking the value of music education in the age of innovation*. Chicago: Gia Publications.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 9-27. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade - A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão de Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever. Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares. Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torregrosa, J. (2009). *Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Torres, C., O'Cadiz, M. & Wong, P. (2002). *Educação e Democracia: Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa: Ed. Univ. Lusófonas.
- Valente, M. (2008). A escola, a sua missão e os seus valores. In T. Gaspar (Org.), *Equidade na Educação: prevenção de riscos educativos*, 27-43. Lisboa: Selenova.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como 'Pedagogia de Fronteira'. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vázquez, I. (2009). O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. *Exedra - Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, 107-110.
- Viana, C. & Lopes, M. (2017). Pré-escolar: acesso universal aos três anos confirmado para 2019. *Público*, (online). Disponível em:

<https://www.publico.pt/2017/03/24/sociedade/noticia/preescolar-acesso-universal-aos-tres-anos-confirmado-para-2019-1766326>

- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138.
- Vigotsky, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Williams, R., Rockwell, R. & Sherwood, E. (2003). *Ciência para crianças*. (2^a edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Xarepe, O. (2017). Formação cooperada e práticas do Conselho de Cooperação Educativo. História de um percurso. *Escola Moderna*, 6 (5), 155-165.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 150-195. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas. (2013). *Regulamento Interno*.

Agrupamento de Escolas. (2017). *Projeto Educativo*.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, J., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Câmara Municipal de Gondomar (2017). *Rio Tinto*, (online). Disponível em: <http://www.cm-gondomar.pt/pages/401>

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 201 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República n.º 201 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 38 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores*

- público, particular e cooperativo*. Diário da República n.º 4 – I Série.
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 79 – I Série.
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 691/2009 de 25 de junho. *Criação de Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano*. Diário da República, n.º 121 – I Série.
Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Integração da disciplina de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República n.º 240 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 66 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto. *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República n.º 155 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, O. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo*. (4ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ribeiro, D. (2017). *Ficha de Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Plano de turma. (2017a). – 1.º A. Agrupamento de Escolas.
- Plano de turma. (2017b). *Educação Pré-Escolar*. Agrupamento de Escolas.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

- Cecília Meireles (2015). O último andar. In C. Meireles (Org.), *Ou Isto ou Aquilo*, 25. São Paulo: Global Editora.
- Eugénio de Andrade. (2002). O pastor. In E. Andrade (Org.), *Aquela Nuvem e Outras*, 14-15. (10ª edição). Famalicão: Campo das Letras.
- Isabel Minhós Martins (2017). O que somos uns aos outros. In P. Melo, M. Costa (Orgs.), *Plim! Português 2.º ano*, 28. Lisboa: Texto Editores.
- João Pedro Mésseder. (1998). Tabuada dos dois. In J. Mésseder (Org.), *Versos com Reversos*, 49. (2ª edição). Lisboa: Caminho.
- João Pedro Mésseder. (2015). A Casa. In J. Mésseder (Org.), *Poemas do Conta-Gotas*, 20. Coimbra: Xerefé.
- Luísa Ducla Soares (2001). *Adivinha, adivinha*. (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Raquel Méndez. (2011). *Os Três Porquinhos*. Pontevedra: OQO Editora.
- Vinicius de Moraes. (2008). A casa. *Vinicius de Moraes*, (online). Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/poesia/livros/poemas-esparsos>

NM